

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS EM SALA
DE AULA NO ENSINO REGULAR

SANDRA OLIVEIRA GUIMARÃES

MARINGÁ
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS EM SALA
DE AULA NO ENSINO REGULAR

Dissertação apresentada por Sandra Oliveira Guimarães, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a.: Nerli Nonato Ribeiro Mori

MARINGÁ
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central – FECILCAM, Campo Mourão – PR.).

(Bibliotecária: Vaudice Donizeti Rodrigues. CRB 9 RP02/2012)

Guimarães, Sandra Oliveira.
G963f A função do intérprete da língua de sinais em sala de aula no ensino regular/ Sandra Oliveira Guimarães.-- Maringá: UEM, 2012. -- 116 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Intérprete da língua dos sinais. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21 ed. 370

SANDRA OLIVEIRA GUIMARÃES

A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS EM SALA
DE AULA NO ENSINO REGULAR

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) - UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva - UNIOESTE - Cascavel

Prof^a. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM

DATA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho desenvolvido à minha querida Mãe, que sempre me incentivou, garantindo que eu persistisse mesmo diante das dificuldades, pois foi sua força, sua luta, seu espírito guerreiro que me ensinou a não desistir no meio do caminho.

À minha irmã, que tolerou e me aconselhou nos momentos de dificuldades.

Ao meu sobrinho que tantas vezes esperou até que eu terminasse uma leitura ou uma escrita para falar comigo.

A todos os colaboradores da minha pesquisa, pois sem eles esse trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho se deu com a contribuição de muitos que me apoiaram e incentivaram em mais uma etapa na busca pelo conhecimento.

Agradeço a minha mãe, minha irmã e o meu sobrinho que me acompanharam e compreenderão a minha ausência em alguns momentos.

À minha professora orientadora Nerli Nonato Ribeiro Mori, que direcionou meu trabalho e sempre me orientou, incentivando com muita paciência, firmeza e sabedoria.

Agradeço, aos professores João Carlos da Silva da UNIOESTE, a Elsa Midori Shimazaki e Tânia dos Santos Alvarez da Silva da UEM pelas contribuições na banca de qualificação.

Agradeço as escolas que me receberam e aos intérpretes que permitiram a realização da pesquisa.

À Universidade Estadual de Maringá.

“[...] A língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformar-se a língua nós deformamos o pensamento [...]”
(VIGOTSKI, 2001)

GUIMARÃES, Sandra Oliveira. A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA NO ENSINO REGULAR. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2012.

RESUMO

Objetiva investigar a função do intérprete da língua de sinais na literatura e na legislação e sua efetivação na sala de aula inclusiva. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico da história da educação dos surdos e do profissional intérprete acompanhado da análise da literatura e legislação sobre este novo profissional do cenário educacional. A pesquisa bibliográfica sobre a educação especial focou a educação dos surdos e o conceito de surdez que permeou a sociedade da Grécia Antiga até a atualidade. Os estudos indicam que a educação de surdos passou por vários métodos: o gestual, o oral puro, a comunicação total até chegar ao que é hoje o método bilíngue de educação, é neste método que a figura do intérprete de língua de sinais se solidifica, fazendo-se necessário para inclusão do surdo na educação regular a presença do intérprete. O trabalho de campo foi dividido em duas etapas; a primeira consistiu em vinte horas de observação em salas de aulas inclusivas e, na segunda, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os intérpretes observados. Os dados coletados foram confrontados com a literatura e documentos oficiais sobre a função do intérprete. Nossa análise indica uma grande distância entre teoria e prática observada nas escolas e nas entrevistas. De modo geral, os intérpretes de língua de sinais realizam na prática muito mais do que o descrito na teoria, vão além do ato de interpretar de uma língua para outra, interagem na vida social e na aprendizagem dos alunos surdos.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Surdez; Intérprete da Língua de Sinais.

GUIMARÃES, Sandra Oliveira. **THE HOLE OF THE INTERPRETER POUNDS IN CLASSROOM TEACHING IN REGULAR.** 110 f. Thesis (MA in Education) – University of Maringá. Adviser: Prof^a Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2012.

ABSTRACT

This paper means investigate the function of sign language interpreter in the literature and in the legislation and its effective into inclusive classroom. For this reason, it was accomplished a survey biography of the history of deaf education and professional performer accompanied by an analyses of literature and legislation on this new professional educational setting. The biography survey about special education has had focus in the deaf education and the concepts of deafness what permeated the ancient Greek society up to now. Studies indicate that education of the deaf has gone through several methods: the signs, the pure oral, total communication to arrive at what nowadays it is called the bilingual education, are in this method that the signs language interpreter figure grows up being important to the inclusion of the deaf in the education system. The field research was divided in two steps: the first one consisted in twenty hours for observation in the inclusive classroom and the second one was done an interview structured with two interpreters who were observed. The data collected were faced with literature and the official documents about the interpreter function. Our analysis indicates a large distance between theory and practice observed in the school and in the interview.

Key-word: Special Education; Inclusion; Deafness; Sign Language Interpreter.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Variação dialetal dos sinais.....	55
QUADRO 2. Diferenciação do significado dos sinais pela troca do Ponto de Articulação (PA).....	57
QUADRO 3. Sinais icônicos na língua de sinais.....	58

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Descrição do campo de pesquisa.....87

TABELA 2. Identificação dos sujeitos da pesquisa.....88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAS - Centro de Assistência Social

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEE – Departamento de Educação Especial

EAD – Educação à Distância

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IE – Intérprete Educacional

ILS – Intérprete da Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSBC - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros

LSKB - Língua de Sinais de Kaapor Brasileira

MEC – Ministério da Educação

NR – Núcleo Regional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RID - Registry of Interpreters for the Deaf

RJ – Rio de Janeiro

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SUED – Superintendência da Educação Especial

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	20
2.1 Definição de Surdez	21
2.2 O contexto Educacional de Surdos	23
2.3 Gestualismo.....	27
2.4 Oralismo.....	28
2.5 Comunicação Total.....	32
2.6 Bilinguismo.....	34
2.7 Educação de Surdos no Brasil.....	38
2.1.1 Bilinguismo no Brasil.....	43
2.8 Bilinguismo e Inclusão.....	47
3 FUNÇÃO E FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (ILS) NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	49
3.1 Diferença entre Linguagem e Língua.....	49
3.1.1 O que é língua de sinais.....	55
3.2 História do Profissional Intérprete de Língua de Sinais.....	61
3.2.1 A legislação brasileira e o ILS.....	63
3.3 O ILS.....	67
3.3.1 O intérprete educacional (IE).....	69
3.4 Formação do ILS	72
3.4.1 Formação do ILS no Brasil.....	76
4 ANÁLISE DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA ACERCA DE SUA FUNÇÃO E FORMAÇÃO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA.....	79
4.1 Trajetória da Pesquisadora até Chegar ao Objeto de Pesquisa.....	79
4.2 Caracterização dos Campos de Pesquisa.....	81
4.2.1 Descrição das salas de aula observadas.....	85
4.3 Dados Coletados e Análise.....	87

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
6 REFERÊNCIAS.....	110
7 ANEXOS.....	114

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história verificamos na sociedade, pessoas com algum tipo de necessidade especial. Ao estudar a história da pessoa com alguma “deficiência”, constata-se que a discriminação, era uma das formas como eram tratadas desde a antiguidade até nossos dias. Apesar de atualmente termos legislações que amparam a participação de todos na sociedade, há ainda um longo percurso para que as políticas se efetivem.

Os estudos sobre as pessoas com necessidades especiais revelam a presença de discriminação frente às diferenças, ou seja, tudo que se encontrava fora do padrão denominado de normalidade não era digno de compor a sociedade, segregando-os da vida social. Da Grécia Antiga considerada o berço da civilização por alguns, até a atualidade.

No caso do surdo a “imperfeição” é resultante de uma disfunção biológica em seu aparelho auditivo. Esta falha impede ou dificulta que o surdo se aproprie de uma língua da mesma forma que os ouvintes. Isso pode causar um atraso em seu desenvolvimento, acarretando-lhe uma série de dificuldades em inserir-se socialmente devido sua particularidade linguística. Uma das preocupações em torno da educação de surdos está voltada para a aprendizagem/aquisição de uma língua.

A língua de sinais atualmente é reconhecida como própria da comunidade surda e é a principal fonte de mediação entre surdos e ouvintes, entretanto, também a principal barreira, pois no momento que são incluídos no ensino regular, surge por parte dos professores e dos colegas de turma a preocupação de como se comunicar com esses sujeitos, que utiliza uma língua diferente. Diante dessa barreira de comunicação surge a figura do profissional que é nomeada de professor intérprete que irá auxiliar na mediação do processo de comunicação e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem e socialização deste novo sujeito, incluso no meio escolar. Portanto, essa pesquisa visa caracterizar o trabalho e a função do profissional intérprete em sala de aula.

O Intérprete de Língua de Sinais (ILS) é o profissional que conhece a língua de sinais e as particularidades da surdez, é, portanto, o profissional

capacitado para atuar na educação sistematizada do surdo incluso no ensino regular. Assim nossa pesquisa se apresenta original, devido às frequentes questões referentes à inclusão do surdo, focando principalmente o trabalho do intérprete como mediador desse ensino, por meio da língua de sinais, na sala de aula.

Considerando que os problemas na eficácia e qualidade da aprendizagem dos surdos são decorrentes de seu contexto histórico, faz-se necessário neste momento contemporâneo de inclusão analisar a importância da formação, qualificação e função do intérprete de Libras atuantes nas salas de aula da educação básica. De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS, 2011), o intérprete deve manter-se imparcial, evitando que sua formação religiosa, cultural e vínculos de amizade interfiram em seu trabalho.

A crescente busca pelo profissional intérprete de língua de sinais e os avanços na formação e qualificação deste profissional aumenta a responsabilidade dele em sala de aula e delineia uma problemática: o que rege a legislação e a literatura sobre a atuação deste profissional e de que modo ela se efetiva na prática?

Essa problemática se dá devido à particularidade linguística do surdo: o uso da língua de sinais.

Segundo Lacerda (2010) a inserção do aluno surdo na escola regular exige uma nova proposta de educação, visando a superação da barreira da comunicação, a fim de garantir ao educando seu acesso as informações veiculadas no ambiente escola, por meio da adaptação de recursos tecnológicos e formação de recursos humanos, este figurado no Intérprete Educacional (IE) de língua de sinais.

A legislação brasileira contempla a particularidade linguística do surdo na Resolução CNE/CEB no Artigo 12, § 2º

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidades aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais...(p. 03)

A Lei nº 10.436 de 24/04/2002, corrobora com a Resolução CNE/CEB de 11/09/2001, pois legitima a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como própria da comunidade surda e com isso ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa Lei também torna obrigatório o ensino de LIBRAS aos estudantes dos cursos de fonoaudiologia, pedagogia, cursos de magistério e especialização em educação especial, ampliando a possibilidade de que ao trabalhar com alunos surdos sua diferença linguística seja respeitada em sua particularidade. O artigo segundo, desta Lei, aponta que o poder público deve apoiar e difundir a LIBRAS como meio de comunicação da comunidade surda no Brasil. Essas Leis norteiam a importância do intérprete educacional em sala de aula, porque ele é o mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, seu trabalho possibilita ao aluno surdo compreender o ensinado pelo professor e também permite que o docente compreenda e saiba o que seu aluno está aprendendo e suas dúvidas.

Para obter respostas à problemática de como está prevista na literatura e nos documentos oficiais a função do intérprete e como se efetiva na prática de sala de aula, organizamos nosso trabalho, que se iniciou com o levantamento bibliográfico sobre a função do ILS na literatura e nos documentos. Após esta pesquisa bibliográfica fomos à pesquisa de campo, onde pudemos observar os ILS atuando em sala de aula, e posteriormente, entrevistá-los por meio de uma entrevista semi-estruturada, na qual obtivemos respostas que nos possibilitam analisar a formação e atuação desses profissionais em consonância ou não com a literatura e os documentos oficiais que regem a profissão.

Na primeira seção apresentamos a organização da pesquisa, e os meios empregados para realizá-la.

Para efetivação da pesquisa foi necessário um levantamento bibliográfico que abrangesse o conceito de surdez e as implicações dessa no desenvolvimento humano (língua, linguagem), na legislação de amparo ao surdo, na formação do ILS e para finalizar a pesquisa realizamos um estudo de campo. Esta última etapa foi dividida em dois momentos: no primeiro efetuamos as observações em salas de aulas e, na segunda, fizemos uma entrevista semiestruturada com os ILS.

Na segunda seção deste trabalho será possível perceber por meio da história da educação de surdos, onde estão apresentados o oralismo, o gestualismo e o bilinguismo, as tentativas de educar o surdo que estavam voltadas para o ensino da língua seja ela falada ou sinalizada, pois segundo Luria (1991), Vigotski (2001), Leontiev (1979), e Sacks (1998), entre outros, a língua possibilita ao homem seu desenvolvimento cognitivo e social. Sacks afirma (1998, p.22):

[...] ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações.

As palavras de Sacks remetem à importância da linguagem na vida humana e corrobora com Vigotski (2001) ao afirmar que quando se deforma a língua, ou seja, quando a língua não é aprendida em sua estrutura e complexidade haverá uma falha na comunicação. Isso influencia também na formação de conceitos e elaboração do pensamento abstrato.

A terceira seção traz os documentos oficiais regulamentadores da função do intérprete e discute a importância deste profissional na educação de surdos na escola regular.

Por fim, na quarta seção apresentamos os resultados da pesquisa de campo. Durante as observações em sala de aula, e depois, com as entrevistas, fundamentadas em nosso levantamento bibliográfico, pudemos relacionar a atuação na prática, a formação dos ILS observados e entrevistados e se esta prática corresponde ao descrito na literatura e nos documentos oficiais.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para estudar e analisar as condições atuais da educação dos surdos e sua inclusão na sociedade devemos ter como base inicial dessa reflexão, a história das pessoas com algum tipo de necessidade especial e a luta as pessoas que há séculos proclamam por sua inserção e reconhecimento na sociedade. Para isso é preciso desmistificar o mito de incapacidade por sua disfunção biológica, isto é, não nascer dotado de todas as capacidades biológicas consideradas normais, como por exemplo: ouvir, ver, falar, andar entre outras.

Conceito de incapacidade criado socialmente e historicamente, como afirmado por Kirk e Gallagher (2000), que nos apresenta a história da pessoa com necessidades especiais em quatro estágios: no primeiro temos a era pré-cristã, quando se eliminava e maltratava o deficiente; no segundo, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e a compadecer-se deles. Isso ocorre neste período, pois a Igreja Católica com seu declínio causado pelo avanço do protestantismo precisava arrebanhar devotos e assim começou a se compadecer dos “inválidos” para mostrar-se generosa e fraterna com todos; no terceiro estágio, delimitado entre os séculos XVIII e XIX, fundaram-se instituições com a finalidade de oferecer-lhes uma educação separada dos demais indivíduos considerados normais; o quarto período dá-se na última parte do século XX, no qual se inicia um movimento voltado para a aceitação das pessoas deficientes e sua integração na sociedade.

A história de educação dos surdos está intimamente ligada à história das pessoas com necessidades especiais, pois por não ouvirem são considerados no meio clínico como “deficientes” e vem rodeada de muitos equívocos, pois alguns dos professores de surdos nem mesmo divulgavam seus métodos devido ao fato de acreditarem que outros poderiam copiá-los. Por outro lado, antes de qualquer intenção de se ensinar e reconhecer o surdo como ser humano tinham educadores e médicos que os definiam como incapazes e retardados, pois em função da ausência da linguagem eles não conseguiam expressar o que sentiam e pensavam, agindo em muitas ocasiões instintivamente.

Slomski (2011) afirma que os profissionais que atuam na área educacional da surdez, devem identificar os conceitos de surdez e de pessoa surda que respaldam os modelos de atendimento, currículo e métodos adotados na educação do surdo.

2.1 Definição de surdez

Para entender o que é surdez é necessário primeiramente saber como é formado e como funciona a orelha humana.

O aparelho auditivo é formado pela orelha externa composta pelo pavilhão e o canal auditivo, que tem como função captar e levar o som até o tímpano, ao receber as vibrações sonoras as envia a orelha média onde se encontram três ossículos, os quais ampliam e intensifica o som enviando a orelha interna, esta possui um líquido aquoso que se move de acordo com as ondas sonoras enviadas pelo ouvido médio, ao se mover o líquido passa informações aos nervos sensitivos que convertem estes movimentos em sinais elétricos que são enviados ao cérebro por meio do nervo da audição ou nervo auditivo. Os impulsos elétricos enviados ao cérebro pelo nervo auditivo chegam ao que se chama córtex auditivo, neste momento o som é captado e interpretado. (BRASIL, 1997)

Slomski (2011) apresenta duas definições de surdez: a primeira está ancorada na visão clínica. A surdez é uma patologia, ou seja, um déficit biológico e as pessoas surdas são vistas como deficientes auditivos e ou incapazes. Ainda no meio clínico a surdez é definida como a perda auditiva ou a privação total do som, que pode ocorrer no período pré-natal, neonatal, pós-natal, e na vida adulta. A surdez vista pelo lado clínico é tida como algo que deve ser curado. Para Gimenez, Prado, Moreno e Rivas (1997) a surdez é classificada de acordo com o grau de perda auditiva, podendo ser leve, moderada ou profunda.

A surdez leve é uma perda auditiva entre 25 decibéis e 40 decibéis, não provoca atrasos na aquisição da linguagem pode ocorrer dificuldade na articulação da fala, pois os ambientes ruidosos dificultam a percepção dos sons, neste grau de surdez é recomendado o uso de próteses auditivas. (surdo.org.br, 2012)

Quando a surdez é moderada o indivíduo tem uma perda auditiva entre 41 decibéis e 55 decibéis, apresenta atraso na aquisição da linguagem, é recomendado o uso de prótese, pois nestes casos há dificuldades na articulação da palavra e necessitam de estimulação da linguagem. (surdo.org.br, 2012)

Os indivíduos surdos profundos em perda auditiva acima de 91 decibéis, não consegue captar os sons da fala, esses devem receber estimulação da linguagem e aprender a língua de sinais. (surdo.org.br, 2012)

Denominada no meio clínico como deficiência auditiva, esta se define como uma diminuição na capacidade de ouvir de forma convencional o som produzido, necessitando de algum recurso que contribua para melhorar a recepção deste som. Já a surdez define-se quando a audição não é funcional na vida comum, como surdez parcial, quando o indivíduo faz uso de próteses auditivas em seu cotidiano.

A surdez pode ser ainda classificada como deficiência de transmissão, neste caso o déficit encontra-se no ouvido externo ou médio, mista quando a falha auditiva se encontra no ouvido médio e interno e sensorio neural quando ocorre no nervo auditivo ou na orelha interna. A surdez pode ser congênita ou adquirida. As causas principais da surdez congênita são hereditariedade, viroses maternas como rubéola, sarampo, doenças tóxicas da gestante entre elas sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, ingestão de medicamentos ototóxicos durante a gravidez. A surdez adquirida pode ocorrer por meio de doenças como otosclerose, meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes, viroses e acidentes. (BRASIL, 1997)

Slomski (2011) ainda relata que este conceito visa à cura da surdez, superando a enfermidade, fortalecendo uma biopolítica, pois por ser uma prática normativa busca igualar todos os indivíduos. Dentro deste conceito encontra-se o modelo-clínico terapêutico essa concepção vê a surdez como uma patologia e adota um modelo de atendimento individual a diversidade, que tem como referência a oralização do surdo.

Para Slomski (2011), o conceito social de surdez implica em vê-la

[...] como uma parte natural e positiva do eu da pessoa, ou seja, o *déficit* é percebido a partir de seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, implicando diferenças culturais e

identidade. Sob esta perspectiva são enfatizados os aspectos positivos da surdez experimentados pelos próprios surdos como língua, cultura e comunidade. (p.39)

Nesta visão, as diferenças são respeitadas e toleradas, reforçando a ideia de que cada pessoa tem seu valor, surge então o modelo sociocultural de surdez, que segundo a autora é traduzido em um “[...] modelo social de atendimento à diversidade, tem como uma *visão de minoria sociolinguística e cultural da surdez*. Este modelo tem como referência o bilinguismo.” (SLOMSKI, 2011, p. 41, grifo da autora)

No decorrer da história a busca pela cura da surdez foi o motivo que levou muitos estudiosos a descobrir formas de educar o surdo e o desenvolvimento de aparelhos que amenizassem os graus da surdez e mais recentemente a busca da cura da surdez trouxe o implante coclear, que consiste na colocação interna de um ouvido biônico para que o surdo saísse do mundo do silêncio e conhecesse o novo mundo do som. No entanto, essas tentativas de cura geraram muita polêmica entre os surdos, pois desde o início a preocupação de inserção deste sujeito na sociedade foi pensada pelos ouvintes, como podemos constatar na história de educação dos surdos. Nossa experiência e convivência com os surdos e a pesquisa realizada por Oliveira e Silva (2010) permitem localizar o implante coclear entre as discussões dos grupos surdos, identificando uma polêmica que circunda o implante coclear: para alguns, esse tipo de cirurgia dará ao surdo um ouvido biônico, e ao se considerar a língua de sinais como própria dos grupos surdos e respeitá-los em sua complexidade e diferença linguística, não há necessidade de curar a surdez. Para outros, no entanto, os surdos tem o direito de poder ouvir como a maioria.

2.2 Contexto Educacional dos Surdos

A bibliografia atual sobre a história de educação do surdo e sua inserção na sociedade, apresenta o ouvinte como responsável por definir qual a melhor forma de educar e inseri-lo na sociedade, no entanto, o surdo que no início recebia essas formas de educação com o passar do tempo começaram a se organizar em grupos e participar ativamente dos projetos que envolvem sua

educação. A prova da força resultante da união dos surdos é o reconhecimento da língua de sinais como própria das comunidades surdas. Porém, as leituras apontam como os surdos eram discriminados na sociedade desde os primórdios da organização social. Skliar¹ (1997) em sua obra intitulada “La Educación de Los Surdos: Una Reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica”, apresenta pontos elucidativos de como o surdo/surdez eram vistos na Grécia. Os filósofos da Grécia Antiga viam aqueles que não podiam se expressar pela língua oral como deficientes e portadores de mazelas psíquicas. O filósofo Aristóteles considerava o surdo incompetente, incapaz e sem pensamento, este conceito estava ligado à surdez congênita, pois ao não desenvolver a língua, ficava impossibilitado de se expressar, confirmando o pensamento aristotélico sobre a linguagem, que se uma pessoa não conseguia se expressar por meio da língua não podia ser considerado humano.

Segundo Skliar (1997), a concepção que a condição de humano era dada a partir da linguagem perdurou por séculos. Em Roma assim como na Grécia o culto a perfeição física, e por séculos os que nasciam com alguma deformidade física eram sacrificados. Em Roma, Rômulo descreveu em 753 a. C., que todos os que apresentassem um peso ao Estado até a idade de três anos deveriam ser sacrificados. No caso do surdo que ao nascer era aparentemente perfeito, esse fato justifica a escassez de informações sobre o surdo nesta época, pois ao nascer o surdo parece “normal” e a ausência da audição só é percebida à medida que ele se desenvolve, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem. A primeira referência ao surdo é tida somente depois do primeiro século d. C. quando Plínio, ao escrever sobre a história da arte natural, fala do neto surdo de um cônsul romano, por ter nascido em uma família de nobres o Imperador Cesar Augusto lhe concedeu a possibilidade de desenvolver seu talento artístico, que consistia em pinturas, no entanto não poderia seguir uma carreira normal, pois não possuía autonomia suficiente para organizar sua vida e viver sozinho. A herança cultural e filosófica deixadas aos Romanos pelos gregos, entre elas a de entender a

¹ Carlos Skliar é representante de uma linha denominada multiculturalismo, a qual tem alguns conceitos e princípios que se contrapõe à teoria histórica cultural. No entanto, consideramos que algumas discussões sobre a história da educação de surdos, oralismo, gestualismo e bilinguismo são contribuições essenciais para a consecução do objetivo da presente pesquisa.

palavra como o maior potencial da vida humana, sendo ela capaz de ao ser pronunciada, curar algumas enfermidades.

O conceito sobre surdez se transformou a partir da revisão dos textos legais da Roma antiga. As leis romanas datadas do século IV d. C. apresentavam os costumes políticos e sociais, entre eles tem-se o que se fazia ao nascer uma criança com alguma deformidade, essa era levada ao padre para que ele a sacrificasse, isso era aplicado aos surdos também. No período medieval, os surdos devido a sua incapacidade de postar-se diante do juízo por si mesmo eram agrupados aos doentes psíquicos e privados de exercer os direitos legais quanto receber heranças, casar-se, exceto aqueles que recebiam favores dos papas. Nessa época em meio ao domínio da Igreja, houve também uma transformação da ciência, embora os adeptos da ciência fossem considerados loucos e muitas vezes suas descobertas eram negadas. (SKLIAR,1997)

Entre os estudiosos da época destaca-se o médico italiano Girolano Cardano (1501-1576) no século XVI, ele dedicou-se ao estudo do ouvido, da boca e do cérebro, porque seu primeiro filho era surdo. Esse estudo começou a partir do contato com as pesquisas do educador Rodolfo Agrícola, do período humanista, o qual escreveu que o surdo podia se expressar suficientemente tanto com sinais como de outras formas. Cardano afirmava ter conhecido um surdo de nascimento que havia aprendido a compreender a escrita e a expressar-se por meio da escrita. Cardano afirmava que o surdo deveria aprender a ler e a escrever a palavra para manifestar seus sentimentos e pensamentos. (GUARINELLO, 2007)

A história apresenta como primeiro professor de surdos o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), que começou seu trabalho com Francisco e Pedro, irmãos do conde de Castilla. Não se tem acesso a muitas informações sobre os métodos utilizados, por ele, para ensinar surdos; o que se sabe é que os ensinava a falar, ler, escrever, fazer contas, orar, assistir a missa e a confessar utilizando a palavra. Ele ensinava os filhos surdos dos nobres, que precisavam aprender a falar para serem considerados capazes de herdar e cuidar da herança dos pais. Meio século depois, Juan Pablo Bonet (1579-1629), filólogo e soldado, interessou-se pela problemática da educação de surdos, ao prestar serviço à família Velasco, que tinha um familiar surdo.

Sendo um dos incumbidos da educação do familiar surdo de Velasco, em 1620, publica seu primeiro livro. Neste ele afirma ser o surdo capaz de aprender a expressar-se e divulga seu método de educação que consistia no ensino da fala, leitura labial, e o ensino dos sinais, foi ele que organizou o primeiro alfabeto manual. A obra de Bonet foi utilizada como fonte para entender como ensinar o surdo por muitos autores entre eles: John Wallis (1616 – 1703), Thomas Braidwood (1715-1806), Samuel Heinicke (1727 – 1790). (SKLIAR, 1997)

O franco-português Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780), era fluente em língua de sinais, porém defendia o método oralista, pois acreditava ser este mais completo que a língua de sinais. Jacob modificou o alfabeto manual criado por Bonet, onde acrescentou pontuação, acentuação e números. Lacerda (2012) advogava que o uso do alfabeto digital e da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios de seus alunos, no ensino ao surdo tinha como objetivo que os surdos aprendessem a comunicar-se pela língua oral e pela escrita.

Com novos métodos de educação de surdos eles foram se inserindo e conquistando seu espaço na sociedade. Sacks (1998), em sua obra intitulada “Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” refere-se ao abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) como um monge humilde que se fundamentou na língua de sinais dos surdos pobres que vagavam por Paris, para compor seu método de educação de surdos chamado de Sinais Metódicos. L’Epée fundou o primeiro Instituto público para surdos e mudos de Paris. Com isso se deu a implantação do gestualismo. Ele renovou o ensino de surdos que antes era individual e com a criação do Instituto e o uso dos Sinais Metódicos passou a ser coletiva. (GUARINELLO, 2007)

Com base nos sinais aprendidos com os surdos pobres de Paris e utilizados por seus alunos, L’Epée criou outros sinais para designar objetos, qualidades e fatos. Tendo como objetivo ensinar a língua francesa aos surdos, agregou sinais de categorias gramaticais como tempo, gênero, pronome, artigo dentre outros. Seu método consistia em relacionar os sinais com os objetos, começando com o pensamento concreto para depois atingir o desenvolvimento do pensamento abstrato. O método utilizado pelo abade permitia aos surdos a exposição pública de sua aprendizagem, por meio de exames anuais, que

deviam ser respondidos na língua francesa, latina ou italiana. O exame era dividido em duzentas perguntas sobre religião e gramática, na prova de gramática o aluno devia responder e identificar de acordo com as regras linguísticas: pronome, tempo e modo, adjetivos, preposições e conjugações verbais. (SACKS, 1998)

O levantamento da história da educação dos surdos nos permite concluir que os estudos e mudanças na concepção de surdez possibilitaram aos surdos alcançar espaço e reconhecimento na sociedade. A educação dos surdos desde seus primórdios tinha como preocupação central a linguagem utilizada por eles. Os ouvintes tentavam encontrar e compreender seu meio de se comunicar com o mundo que os rodeava, neste anseio a história da educação destes sujeitos apresenta métodos educacionais diferenciados: o oralismo, o gestualismo, comunicação total e o bilinguismo, todos desenvolvidos/criados para suprir e melhorar a qualidade de vida da pessoa com surdez. A seguir descrevemos os métodos educacionais supracitados utilizados na educação.

2.3 Gestualismo

O gestualismo ou sinais metódicos foi o método utilizado pelo abade Charles Michel de L'Epée, ao conviver com surdos que moravam nas ruas de Paris, descobriu que eles tinham uma forma de comunicação própria, sua língua, era composta por uma série de sinais. A partir disso o abade começou a dedicar-se a educação dos surdos e criou em 1760 a primeira escola pública para surdos no mundo, como nos afirma Lacerda (2007), o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, pois ele naquela época já acreditava que a educação era direito de todos independente de sua condição social, pois até a criação do Instituto somente os surdos filhos de nobres eram levados as escolas para aprenderem uma língua.

[...] o mais importante foi o abade ter prestado a máxima atenção a seus pupilos, ter aprendido sua língua (o que provavelmente não fora feito antes por nenhum ouvinte). E então associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo. O sistema de sinais

“metódicos” de L’Epée – uma combinação da língua nativa de sinais com a gramática francesa traduzida em sinais [...] (SACKS, 1998. p. 30-31).

O método criado pelo abade permitiu, pela primeira vez, que o surdo pudesse ler e escrever em francês e assim adquirir uma educação formal. A escola de L’Epée treinou e formou muitos professores para surdos, com a morte do abade, vinte e uma escolas para surdos já haviam sido criadas na França e na Europa.

No entanto, a preocupação com o método de educação de surdos e a busca da superação da surdez levou alguns estudiosos a defenderem o método de educação oralista e com a invenção de instrumentos que auxiliavam na melhora da perda auditiva, a escola de L’Epée foi sendo alvo de questionamentos. Segundo Sacks (1998), a incredibilidade estava relacionada à eficácia do método e as dúvidas como, por exemplo, a excelência dos sinais na transmissão de ideias e pensamentos mais abstratos. Devido ao gestualismo ainda não ser reconhecido como uma língua, por não haver até o momento estudos linguísticos sobre sua forma, no Congresso de Milão de 1880 o gestualismo foi vencido pelo oralismo cedendo lugar a este nas escolas para surdos.

2.4 Oralismo

A Idade Moderna foi considerada a Época de Ouro para os Surdos, pois nesse período iniciou-se a preocupação sobre como educar o surdo e qual o melhor método para isso. Essa inquietação começou e a partir desta época surgiram congressos e seminários, que tinham dentre seus objetivos encontrar a melhor forma de ensinar ao surdo, tendo sempre como cerne dessa preocupação a linguagem, a forma de comunicar-se e expressar-se com o mundo. A grande questão sempre é: a oralidade é a melhor forma para o surdo apreender, desenvolver-se e inserir-se na sociedade? Ou será o uso dos sinais a melhor forma para seu desenvolvimento? Por séculos a discussão gira em torno do oralismo e do gestualismo, na atualidade ainda há aqueles que questionam o uso dos sinais em detrimento do ensino da oralidade. A seguir

narra-se o que foi o oralismo, gestualismo, isto com certeza contribuirá para alguns entendimentos em torno destes dois métodos de educação tão distintos.

O oralismo também é conhecido como método alemão, pois foi criado e difundido na Alemanha, o pioneiro desse método é Samuel Heinicke. Neste método enfatiza-se que a maneira mais eficaz de se educar o surdo é por meio da língua oral. Os surdos que recebem este tipo de educação são denominados surdos oralizados.

Guarinello (2007) destaca que o Método Oralista tornou-se dominante a partir do Congresso de Milão em 1880, com isso a língua de sinais foi banida da educação de surdos e os professores surdos expulsos. A língua de sinais considerada como um perigo ao desenvolvimento da linguagem oral, no entanto com a implantação do método oral o nível educacional do surdo reduziu consideravelmente em relação ao dos ouvintes.

O autor acima citado aponta que um dos fatores elucidativos sobre a resistência da Alemanha quanto à língua de sinais seria o fato de ser um país dividido, por muitos séculos, em várias dúzias de principados pequenos, sendo definida por uma língua em comum. Além deste fato havia a exacerbação de sua nacionalidade desde o século XIX, focando uma identidade única e uniforme, esta deveria ser forte e para isso não havia espaço para diferença de língua e cultura. Nesse cenário político o surdo ficou escondido e sua cultura foi desconsiderada, resultando em grandes prejuízos para seu desenvolvimento. Capovilla afirma que:

Os Surdos passaram a ser vistos unicamente como deficientes, e não como um povo com cultura própria. Com a ênfase a oralização e em seus déficits, os surdos passaram a ser tratados apenas e tão-somente como deficientes auditivos surdos-mudos. [...] Como resultado foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos Surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou ser usado como prova da imprescindibilidade da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos Surdos. (2008, p.1481)

O método oralista levou a neutralização da identidade surda, a qual é formada principalmente pelo reconhecimento da sua língua. Em qualquer método de ensino mesmo o alemão reconhecia a importância da linguagem para o desenvolvimento humano. Este método tinha como objetivo desenvolver

a "[...] competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível [...]" (CAPOVILLA, 2008, p.1481), essa formação permitiria ao surdo integrar-se como membro positivo na sociedade ouvinte.

A tentativa de integrar o surdo oralizado na sociedade não ocorreu da forma esperada, pois uma parcela significativa dos surdos submetidos a este método não conseguiram aprender a oralidade de modo suficientemente inteligível a terceiros, e como a articulação incomum traz estranheza a quem a ouve, muitos surdos ficavam inibidos e desencorajados de fazê-lo fora de seu grupo de convívio diário. O uso do método alemão também prejudicou a aprendizagem da leitura e escrita da língua majoritária do país e a leitura labial. (CAPOVILLA, 2008)

O método oral não apresentou bons resultados quanto à educação e desenvolvimento linguístico da pessoa surda, devido a isso a partir da década de 1960 começou a se exigir da filosofia de educação oralista melhores resultados com o uso de novas metodologias e instrumentos que fossem capazes de reverter à situação ou deveria render-se em favor da filosofia de ensino baseada no uso dos sinais naturais. Na tentativa de suprir as falhas do oralismo, foram criados aparelhos auditivos, com a finalidade de suprir as necessidades da fala e amenizar a perda auditiva, na década de 1970 houve a elaboração de projetos de intervenção precoce e o desenvolvimento de novos modelos de gramática. (SKLIAR, 1997)

A partir da década de 1980 o avanço tecnológico trouxe a criação de novos aparelhos e programas de computador que auxiliavam na preparação de aparelhos auditivos. Os implantes cocleares foram criados nos anos de 1990; nesse período surgiram ainda os programas de treino auditivo nos primeiros anos de vida. A grande busca pela reparação auditiva levaram a casos de sucesso individual, mas não supriram a necessidade de aquisição e desenvolvimento da linguagem. (CAPOVILLA, 2008)

Mesmo com toda evolução tecnológica o método oral não se apresentava eficaz no processo de aprendizagem do escolar. Segundo Kyle (1999) o fracasso escolar das crianças surdas é resultado do não reconhecimento da primeira língua dos surdos – a de sinais. Esse autor apresentou na conferência de Lisboa exemplos de crianças surdas inseridas na

língua de sinais desde a mais tenra idade e seu desenvolvimento linguístico. A partir disso ele começa a relatar a importância de reconhecer a língua de sinais como primeira língua e de direito do surdo. Kyle afirma que:

É relativamente óbvio que as crianças surdas deveriam ser bilíngues. Elas possuem uma língua natural gestual visual e espacial que irão adquirir se forem agrupadas nas escolas. Elas vivem numa sociedade que é dominada pela língua falada e escrita. Para alcançar o potencial que é aparente em seu funcionamento cognitivo, precisam acessar a língua da maioria. A maioria dos grupos minoritários chegaram à mesma conclusão. (KYLE, 1999, p.16)

Kyle (1999) relata que talvez o mais importante na visão dos educadores fosse evitar e negar o óbvio – que a criança surda precisa ter respeitado o seu direito de se desenvolver e aprender sua primeira língua – essa resistência ocorreu porque a maioria dos educadores de surdos, principalmente, na Europa se baseiam em um modelo médico e religioso da surdez, vendo em seu trabalho não apenas o educar, mas também tratar a surdez e salvar o surdo. Esta visão é tipicamente médica e religiosa e validada pela sociedade por muito tempo. Ao entender que o surdo tem direito à sua primeira língua e também lhe é assegurada a aprendizagem da língua usada pela maioria, é ofertar ao surdo a possibilidade de conhecer a cultura e as forma de poder no grupo majoritário participando deste de forma ativa, no entanto, não é o que se presencia na educação bilíngue para surdos, pois a submersão não leva a aquisição da língua da maioria de forma fluente.

A abordagem oral começou a ser substituída por uma proposta de educação bilíngue há aproximadamente quinze anos. O método oral foi utilizado por muitas décadas, por ser considerado o mais natural pelos ouvintes, considerando que os professores dos surdos são em sua maioria ouvintes. A adoção deste método requeria menos tempo para adquirirem a língua e era menos exigente, pois os professores utilizam em sala de aula a linguagem oral e desconhecem a língua de sinais e a particularidade linguística dos alunos com surdez, tal fato, também leva a teorizar que é mais fácil os surdos negarem sua língua. O debate sobre a primeira língua das crianças surdas e as pesquisas contemporâneas mostram cada vez mais a necessidade da língua de sinais na formação e desenvolvimento cognitivo do surdo. (KYLE, 1999)

2.5 Comunicação Total

GUARINELLO (2007) apresenta que com as evidências do fracasso do oralismo e considerando que o método não conseguiu atingir o objetivo de ensinar o surdo a falar, começou a se configurar a necessidade de uma nova filosofia voltada para as necessidades de desenvolvimento da linguagem em todos seus aspectos. Com a decadência do oralismo e conhecimento do uso de alguns sinais pelos surdos houve a tentativa de unir oralidade e gestualismo, dando origem ao método chamado de Comunicação Total. Essa filosofia de educação consistia no uso da oralidade e dos sinais ao mesmo tempo, pois fazia uso de todos os meios de comunicação, da fala sinalizada, de sistemas artificiais de linguagem até chegar aos sinais próprios da língua de sinais. Portanto a comunicação total usa “[...] um ou mais desses sistemas, juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao oralismo estrito do que propriamente um método.” (CAPOVILLA, 2008, p. 1483)

A língua de sinais só começou a ser realmente reconhecida a partir da década de 1960 com os estudos de Stokoe e depois com as pesquisas de Kilma e Bellugi, com análise e estudo da estrutura linguística da língua de sinais, esta se tornou objeto de estudo também no campo da psicologia, neurologia, educação, sociologia e antropologia. A adoção da língua falada sinalizada nas escolas possibilitou às crianças participarem das conversas com seus professores e familiares, fato este nunca visto no período de utilização do método oralista puro. (CAPOVILLA, 2008)

Os recursos utilizados na Comunicação Total ajudaram a melhorar o desempenho acadêmico dos surdos, pois o uso de sinais facilitava a compreensão do que era dito para o aluno surdo. O sistema de sinais baseia-se no vocabulário da língua de sinais, mas a estes são adicionados aspectos da língua falada, tornando o sistema um vocabulário artificial. A Comunicação Total tem como característica principal a articulação de sinais com a língua falada simultaneamente. O sistema de sinais facilita a transcrição da escrita da língua falada para a escrita, pois a mensagem em sinais é passada utilizando

os recursos da língua falada, facilidade esta não encontrada com o uso da língua de sinais. (GUARINELLO, 2007)

Segundo Capovilla (2008) existem línguas faladas sinalizadas em países como Estados Unidos, França, Brasil que são exemplos do uso de sistemas de sinais baseados na língua de sinais. Existe também o que se denomina português sinalizado, pois apresenta a mesma linguística da língua falada, representada nos sinais. Esse sistema utilizado tem uma grande desvantagem devido ao fato de exigir muito esforço de seu aprendiz, sendo ao final sempre insuficiente como principal meio de comunicação devido sua complexidade de flexão da língua falada como: concordância nominal, verbal, figurada e de regência.

Alguns sistemas de sinais, como afirma Capovilla (2008), adotam um vocabulário artificial, criado para ajudar crianças surdas a aprender a língua escrita e falada, o qual é usado com crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem da fala e escrita. A soletração manual é outro recurso muito utilizado e consiste na representação manual das letras do alfabeto escrito. Nesse sistema é utilizada a soletração de letra a letra do alfabeto e, em muitos casos, essa forma de mão é emprestada da língua oral para formar os sinais.

Sob a proteção da filosofia educacional liberal da Comunicação Total, os diversos sistemas de sinais criados, de fato, conseguiram aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial e, assim, em certa medida, lograram auxiliar a compreensão da língua falada. De fato, não se pode negar o valor dos métodos da Comunicação Total para visualização da língua falada em uma série de áreas de aplicação para o ensino da língua escrita. No entanto, havia outros aspectos críticos em que os problemas começavam a acumular-se. Tais problemas diziam respeito ao fato importante de que, embora, por princípio, a Comunicação Total apoiasse o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais, na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da Língua de Sinais. (CAPOVILLA, 2008, p. 1485)

Portanto, a comunicação total começou a apresentar lacunas, pois não conseguia responder aos problemas que surgiam com sua prática. Devido à grande melhora na habilidade linguística, percebeu-se que a leitura e a escrita ainda se mostravam insuficientes e na busca por entender o porquê desta deficiência, começou-se em 1970, em Copenhague, pesquisas que consistiam

na gravação das aulas ministradas com o método da Comunicação Total, enquanto analisaram estas filmagens, da visão dos ouvintes não conseguiam êxito em seus estudos, no entanto, quando começaram a pesquisar colocando-se no lugar do sujeito surdo que recebia este tipo de educação, perceberam que ao se tirar o som das gravações, que no decorrer da aula as professoras ao falarem e sinalizarem omitiam sinais e pistas gramaticais essenciais para compreensão, as crianças não estavam tendo uma versão visual da língua falada em sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente. O autor acima citado ainda ressalta que as crianças não se tornavam bilíngues, mas estavam ficando sem uma identidade linguística, por que não tinham acesso pleno a nenhuma das línguas.

A Comunicação Total apresentava tais problemas porque atendia aos interesses ideológicos do oralismo, por focar a importância prioritária da fala para aprendizagem e inserção do surdo na sociedade, o levando a apreender uma fala artificial que dificultava sua aprendizagem da escrita e da oralidade, embora utilizasse e reconhecesse a língua de sinais como natural da comunidade surda, a subordinava a língua oral, pois no momento de utilizar a fala e os sinais, o último ficava submetido às regras linguísticas da oralidade, desconsiderando que a língua de sinais é composta pelo uso do espaço, por expressões corporais e faciais e temporalidade. Com essas constatações passou-se a se pensar em uma educação a partir da língua de sinais a primeira língua dos surdos, esta nova forma de educação é denominada educação bilíngue para surdos. (LODI, 2000)

2.6 Bilinguismo

O bilinguismo é o método recomendado atualmente na educação de surdos, este consiste na aprendizagem da língua de sinais como primeira língua do surdo e a língua majoritária do país como segunda língua na sua modalidade escrita. Alguns países adotam o ensino da segunda língua na sua forma oral. (CAPOVILLA, 2008).

O bilinguismo é uma filosofia de ensino, que propõe a diversidade cultural e a aceitação cultural do surdo, por meio de duas línguas: a língua natural, a de sinais, e uma segunda língua em sua modalidade escrita ou oral.

Ao considerar que a criança surda não possui o feedback da audição, pressupõe que ela necessita de um código linguístico que atenda suas particularidades; desse modo, a língua de sinais é concebida como a língua natural da pessoa surda. De acordo com esta filosofia, a equalização da língua de sinais facilita a aquisição de uma segunda língua, devido ao fato da criança surda já possuir internamente o conhecimento do funcionamento de uma língua. Portanto, essa nova concepção de educar o surdo reconhece o direito do surdo de ser educado em sua primeira língua, passando os surdos a se constituírem como sujeitos de direito, cidadãos ativos e participantes da sociedade.

Portanto, o bilinguismo não visa somente à aprendizagem escolar do surdo, mas foca também a inserção social desse em sociedade, valorizando suas particularidades, principalmente sua primeira língua, que lhe possibilita desenvolver-se da mesma forma que os ouvintes e adquirir os mesmos conhecimentos, mas para isso a criança surda precisa ter contato com sua primeira língua o mais cedo possível. O contato com a língua deve ocorrer no ambiente familiar, escolar e social; a esse respeito, Slomski (2011) pontua que a proposta bilíngue para ser efetiva deve abarcar a todos que estão próximos e envolvidos com a educação e o desenvolvimento do surdo.

Como exposto anteriormente, o bilinguismo é uma proposta, na qual se utiliza a primeira língua e uma segunda língua em sua modalidade escrita ou oral. Slomski (2011) afirma que a forma escrita da linguagem é uma das mais complexas de comunicação, pois ainda na ausência o emissor é possível ter acesso as informações e/ou a mensagem em sua totalidade, mesmo sem entonação, gesto, mímica entre outros recursos utilizados na fala e na sinalização, a escrita permite a transmissão de conceitos abstratos. A aquisição da língua escrita possibilita ao surdo:

[...] a habilidade de compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e a de ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que vive, a pessoa surda conseguirá alcançar níveis mais elevados de ensino, podendo, assim, exercer plenamente sua cidadania. (SLOMSKI, 2011. p.72)

A aquisição da escrita representa para o surdo se tornar bilíngue, e a língua escrita devido a sua representação gráfica oferta uma estimulação viso-

espacial, tornando-se mais perceptível para a pessoa surda. Quanto ao ensino da modalidade oral como segunda língua, essa tem uma característica secundária, pois o ensino da fala parte das experiências linguísticas não vivenciadas pela criança surda.

O bilinguismo teve seu início na Suécia, pois este foi o primeiro país a reconhecer os surdos como uma minoria linguística e com direitos adquiridos a uma educação na sua primeira língua à de sinais. Svartholm (1999) afirma que na Suécia o bilinguismo na educação do surdo é bem avançado, pois ela foi projetada com propósitos normativos no início dos anos 70. Neste primeiro momento a ideia central era que as palavras e os sinais fossem utilizados simultaneamente, isto é, para cada palavra falada um sinal seria produzido. Com este método acreditava-se que não só se alcançaria uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes, como também, auxiliaria na aquisição da língua oral pelas crianças surdas. Com essa prática presente nas escolas foi constatado que não havia aprendizagem satisfatória da língua oral e nem dos conteúdos escolares.

A explicação para o uso da fala e dos sinais não apresentarem os resultados esperados vieram um pouco mais tarde, com as pesquisas sobre a língua de sinais das comunidades surdas e como os integrantes destas comunidades aprendiam sua língua. As investigações mostraram que as línguas de sinais possuem semelhanças e diferenças comparadas com a língua falada. Entre as diferenças, como aponta Svartholm (1999), tem-se o uso das mãos em vez da boca, lábios e língua; a língua de sinais também usa expressões faciais, movimentos da boca, direção do olhar, esta língua tem uma organização espacial e temporal, todos esses aspectos fornecem condições para os olhos receberem as mensagens emitidas pela língua de sinais.

O bilinguismo pode se apresentar em duas formas básicas uma consiste no ensino da segunda língua quase que concomitante com a primeira, mas este é questionável, pois deve ocorrer simultaneamente a aprendizagem de duas línguas distintas. A outra se caracteriza pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira; nesta forma, o bilinguismo pode ser efetivado de duas formas na primeira o ensino da língua oral-auditiva se dá por meio da leitura e escrita, a segunda possibilidade é o ensino da oralização, além da leitura e da escrita. (QUADROS, 1997)

Outra questão abordada por Quadros (1997) é a importância da família na educação de surdos, segundo os estudos realizados pela autora, os surdos filhos de pais ouvintes apresentam mais dificuldades na aquisição da língua majoritária escrita do que as crianças que tem pais surdos, pois os que nascem em um ambiente ouvinte onde a língua utilizada é a oral demoram a adquirir sua primeira língua. Os nascidos com pais surdos são inseridos na língua de sinais desde seu nascimento, adquirem sua primeira língua na mesma idade que os ouvintes, e isso contribui para aprendizagem da segunda língua. “O bilinguismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaços para surdos adultos.” Portanto, a escola deve ser especial para os surdos, mas deve ser regular no seu currículo. (QUADROS, 1997, p. 32)

Diante do novo cenário que se estabelece na educação de surdos, com o reconhecimento da Língua de Sinais e estrutura linguísticas como as línguas orais, Skliar (1999) define a educação bilíngue para educação de surdos como uma oposição aos discursos as práticas clínicas hegemônicas, que caracterizava a educação de surdos nas últimas décadas. Essa nova ideologia de educação reconhece a surdez como diferença e não como deficiência. Para esse autor para discutir o bilinguismo dos surdos em sua dimensão política é necessário perceber suas vertentes idealizadas politicamente: em primeiro visualizar a política na sua construção histórica, cultural e social; e a política como relação de poder que determina a proposta e o processo educacional. Neste último viés dado à política fica implícito a dominação do grupo majoritário ao minoritário, desta forma as ideologias se colocam de tal forma, que seja uma política cultural. Skliar (1999) ainda questiona qual a relação existente entre a pedagogia atual e a educação bilíngue; o sentido de bilíngue e por fim o que são os diferentes projetos políticos que sustentam a educação bilíngue para surdos.

Portanto, a educação bilíngue está sujeita às formas de intervenção política. A escola se torna o instrumento para efetivação das práticas políticas, no quesito da educação ela está presente no fator inclusão, pois os indivíduos devem ser respeitados na sua subjetividade, seja ela linguística, étnica, entre outros temas debatidos no contexto social e principalmente educacional. Enfim, a educação bilíngue para surdos não pode ser neutra, no entanto, falta

consistência para entender que esta educação é uma prática de direito humano do surdo, a coerência ideológica para abordar o ouvir e o não ouvir e analisar o poder colonialista existente sobre a surdez e os surdos. (SKLIAR, 1999)

2.7 Educação de Surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil iniciou sua trajetória no período imperial sobre a regência de D. Pedro II com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1857, no Rio de Janeiro. O Instituto foi fundado por Ernest Huet, este era surdo e estudou no Instituto Nacional de Surdos de Paris com o método criado pelo abade L'Epée, onde se formou professor. (RODRIGUES, 2009)

Edward Huet utilizava no Brasil o mesmo método pelo qual foi educado, os Sinais Metódicos de L'Epée, no entanto esse método começou a ser questionado na década de 70 e na década de 80 foi determinado no Congresso de Milão que as escolas para surdos passariam a utilizar o método oral, devido à difusão e valorização do oralismo para inclusão do surdo. (INES, 2012)

Nesse período a preocupação central da educação de surdos é o de oferecer ao surdo um meio para se comunicar e incluir-se na sociedade, sendo a fala condição essencial para o surdo aprender, pois se acreditava que ao desenvolver a fala o surdo seria capaz de se apropriar dos conceitos historicamente produzidos socialmente e estaria apto para aprendizagem escolar. O Congresso de Milão de 1880 corroborou essa linha de pensamento reconhecendo o método oral puro como o mais adequado à educação de surdos.

Segundo o sitio da FENEIS (2011), em 1896 Moura e Silva permaneceu no Instituto de Educação de Surdos em Paris a pedido do governo brasileiro para avaliar o método oral puro, pois a partir do Congresso de Milão em 1880, as escolas para surdos quase que em sua totalidade passaram a utilizar o método oral puro defendido pelos educadores oralistas Pereira e Heinicki na educação de surdos. O Brasil não tinha motivos distintos dos europeus para a adoção do método oral, pois de acordo com essa autora o Dr. Menezes Vieira, apresentou um parecer 1884, que afirmava que ensinar o surdo a escrever seria um prejuízo alfabetizar o surdo em um país de analfabetos, seria uma

ação inócua, pois ele não conseguiria se incluir com o uso da escrita. A realidade brasileira do período pedia uma educação para os surdos voltada para sua inclusão e de acordo com as análises do Dr. Menezes Vieira, o melhor seria o método oral, pois “[...] aprender a falar era mais importante que o aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos.” (SOARES, 2005, p. 44)

O Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro atendia alunos internos, para estes eram destinados cem a quinhentos réis por ano, enquanto os alunos externos não precisavam pagar. Havia admissão pelo governo de até trinta alunos internos gratuitos, esses alunos eram selecionados da seguinte forma “[...] primeiro os desvalidos; em segundo lugar, os filhos de pequenos lavradores que moravam longe da corte; em terceiro os filhos de militares, em quarto os filhos de funcionários públicos que tivessem mais de dez anos de serviço.” (SOARES, 2005, p. 53). Para ser admitido no Instituto era necessário ter mais de nove anos e menos de quatorze anos de idade; ao completar dezoito anos ou seis anos de permanência, eram dispensados mesmo sem ter concluído a educação literária.

A linguagem oral no Instituto era destinada aqueles que perderam a audição acidentalmente devido ao fato de terem experiência auditiva anterior que facilitava o desenvolvimento da fala, mas isso aos alunos que tivessem menos de doze anos. Segundo a autora, o Dr. Tobias Leite classifica a surdo-mudez em dois tipos: a congênita, originada no desenvolvimento biológico da criança; e a acidental, ocorria do período do nascimento até a idade de sete e nove anos. O Instituto também ofertava o ensino profissional que se dividia em agrícola e o trabalho artesanal. A preocupação de Dr. Tobias Leite se dava devido ao fato que o país iniciava seu período de industrialização e o campo continuava representado o poder econômico nacional, necessitando de formação de mão de obra. (INES, 2012)

Dr. Tobias Leite permaneceu como diretor do Instituto por vinte e oito anos, no final do império. Um dos sucessores de Leite foi o Dr. Armando de Lacerda que em 1934 publicou a Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, que visava dotar a criança surda uma linguagem análoga e fisiológica, possibilitando a estes indivíduos um entendimento e uma interação com os “normais”, com a finalidade de suprir as falhas decorrentes de sua

anormalidade por meio da linguagem oral, esta aprendizagem facilitaria seu entendimento com os normais e contribuiria para sua inclusão social. A seleção dos alunos era feita por meio de testes de capacidade mental, auditiva e linguística. Os testes eram necessários porque forneciam informações sobre a aptidão para aprendizagem da oralidade, permitindo organizar as turmas. Os surdos completos que apresentavam inteligência “normal” eram encaminhados para salas nas quais aprenderiam a ler e escrever e aprenderiam um trabalho para não tornarem-se pessoas negativas na sociedade. Dr. Armando de Lacerda adotava também o método gestual, pois a maioria dos surdos do Instituto se apresentavam inaptos para a aprendizagem da língua oral. O objetivo principal da educação de surdos era lhes dar uma forma de comunicação para não ficar no ócio, o ensino de uma linguagem vinha acompanhado do ensino profissional, a fim de possibilitar ao surdo interagir socialmente e executar algum tipo de trabalho. (SOARES, 2005)

Na década de 50, no Brasil, os debates sobre as Diretrizes e Bases da Educação em defesa da escola pública se intensificam, e assume a direção do Instituto a professora Ana Rímoli de Faria Dória, de fevereiro de 1951 a abril de 1961, única instituição de educação de surdos mantida pelo governo federal. Ela assumiu a implantação do primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, no Brasil. (INES, 2012)

O curso tinha a duração de três anos e equivalência dos cursos de grau médio, funcionava como externato para os residentes no Rio de Janeiro – Distrito Federal deste período – e regime de internato para alunos de outros estados. Nesse mesmo ano é publicada no Diário Oficial a Portaria que regulamentava o curso de Formação de Professores de Surdos, que já estava presente no Regimento do Instituto, o Decreto nº 26.974, de julho de 1949, foi promulgado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra e assinado por Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde, a Portaria afirma que a instrução ofertada pelo Instituto deverá ser disseminada por todo o território nacional. Foi na gestão da professora Ana Rímoli que o método oral foi adotado no Instituto. A professora fez um amplo trabalho de divulgação entre os professores e os pais dos surdos, por meio de literatura estrangeira, que ela traduziu e apresentou a comunidade brasileira entre os estudos traduzidos que têm temas relacionados aos dilemas e as dificuldades encontradas para o

treinamento acústico no curso primário, ao ensino da linguagem oral ao deficiente auditivo, a compreensão da fala, a leitura da fala e a leitura orofacial no horário escolar. (SOARES, 2005)

A professora Ana Rímoli começa a publicar obras de sua autoria a partir de 1953, cujo conteúdo referia-se a educação da criança surda e a importância para efetivação desta. Ela publicou um manual de como educar a criança surda. Em seus livros ela faz sugestões de materiais e formas de como se ensina o surdo a falar e detalha o aparelho fonador, os exercícios para aprendizagem da fala era iniciado pela conscientização do surdo sobre o funcionamento do aparelho fonador na produção da fala. A professora ao optar pela oralização do surdo visava surdos normalizados, escolarizados que se tornariam cidadãos iguais aos demais.

A Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1955 definiram um plano de colaboração publicado na Resolução Nº 94, em caráter experimental para educação primária do deficiente da audição, a publicação faz referencia a lei de 31 de outubro de 1951, que determinava a criação de escolas para anormais, no entanto as iniciativas até aquele momento não contemplavam a criança com deficiência na audição e na fala. Afirmava-se na época que a segregação mantida pelo Instituto não atendia a determinação da lei, mas este tinha condições de oferecer orientação técnica às escolas que aceitassem a matrícula de alunos com surdez, pois neste momento também se considerava que o Distrito Federal possuía um número suficiente de professores especializados, formados pelo Instituto que ficariam a disposição da Secretaria Geral da Educação e Cultura para atender as escolas que tivessem aceitado alunos surdos. (SOARES, 2005)

A iniciativa acima descrita se antecipa às determinações da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que em seus Artigos 88 e 89, afirma que a educação dos excepcionais, embora especializada devesse o quanto possível enquadrar-se na educação geral, para integrá-los a sociedade; o artigo 89 refere-se às instituições privadas de educação do excepcional, estas deveriam receber bolsas e auxílio por parte do Estado.

Ana Rímoli, diretora do Instituto, propõe um novo Regimento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1956, esse novo regimento trouxe

mudanças significativas para o Instituto. O antigo Regimento previa atender aos surdos menores de acordo com suas particularidades; promover a educação pré-escolar e a orientação pós-escolar dos alunos; habilitar professores com didática especial para surdo-mudo; realização de estudos com assuntos relacionados às finalidades da educação de surdos mudos e promover em todo o país a alfabetização do surdo mudo e ofertar orientação técnica aos estabelecimentos congêneres, estaduais e locais; e por fim o regimento previa que o Instituto realizaria pesquisas, estudos, investigações com recursos próprios ou com auxílio de pessoas e entidades idôneas.

O novo Regimento de acordo com Soares (2005) em seu artigo primeiro garante ao aluno surdo assistência e orientação educacional independente da idade e do sexo, formando o deficiente da audição e da palavra em nível primário, profissional, industrial, comercial, artístico e rural. O incentivo a formação rural se daria em uma fazenda mantida pela escola, a fim de despertar no aluno o amor a terra e suas dádivas. O documento também garante a formação profissional para atuação na educação dos surdos e na sua reeducação. Estabelece-se no artigo primeiro que a escola auxiliada pelos seus professores, médicos e demais servidores organizariam Anais e a Revista do Instituto, efetivando dessa forma a divulgação das pesquisas realizadas pelo Instituto, este também, promoveria sociedades que patrocinassem os deficientes da audição e da palavra empregados no mercado de trabalho. O artigo ainda propõe que a escola organizaria campanhas com o intuito de modificar o olhar da sociedade para com o deficiente da audição e da palavra.

Com as mudanças do Regimento, a implantação do Curso de Formação para Professores de Surdos-Mudos, e a campanha denominada “Campanha de Educação do Surdo Brasileiro”, a realidade do Instituto e do surdo passaria por transformações, no mesmo momento em que se fazia campanha para educar o surdo, no sentido de lhe ensinar a fala, realizava-se um movimento em prol da alfabetização dos ditos normais no país, pois o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) tinha o objetivo de industrializar o país e dar instrução ao povo. No entanto a educação do surdo permanece restrita ao ensino da fala, isto é, no método oral. (INES, 2012)

O sítio do INES (2011) apresenta que o Instituto foi inicialmente chamado de Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no entanto em 1957, após a

visita de Hellen Keller em 1951, a criação do curso de formação de professores e a fundação do jardim de infância e nos anos seguintes a criação do curso de Artes Plásticas e acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes, em seis de junho de 1957, o Instituto passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, este reconhecido pelo seu caráter científico nas pesquisas sobre surdez e educação dos surdos. Nas décadas de 70 e 80 foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atender bebês de zero a três anos de idade. No início dos anos 80 o Instituto após a criação do curso de formação de professores investe na capacitação de recursos humanos para gerar multiplicadores da área da surdez, este foi chamado no âmbito da educação nacional de Curso de Estudos Adicionais, o curso recebia professores de todos os estados brasileiros que ao retornarem as suas origens disseminariam os conhecimentos adquiridos no Instituto. Ainda nesta década a UNESCO/CENESP, criou no Instituto o Centro de Diagnósticos e Adaptação de Próteses Otofônica e um laboratório de Fonética, hoje conhecida como a Divisão de Audiologia. Na década de 1990 foi criado o informativo técnico-científico, com a finalidade de publicar estudos em forma de artigo voltadas para educação de surdos. Em 1993 com a mudança de seu Regimento Interno, por ato ministerial, o Instituto passa a ser reconhecido como centro nacional de referência de estudos sobre a surdez.

O sitio do INES informa que o Instituto é reconhecido no Brasil como referência na educação de surdos. Seus profissionais desenvolvem pesquisas e projetos que contribuem para o desenvolvimento da pessoa com surdez. O Instituto atende a Educação Básica e a estimulação precoce, e também, elabora materiais pedagógicos de apoio a educação de surdos. O enfoque dado à educação de surdos é o Bilinguismo.

2.7.1 Bilinguismo no Brasil

A partir da década de 1980 com relação à educação de surdos, no Brasil os linguistas começaram a se interessar e a estudar a língua de sinais, no Brasil a língua foi denominada inicialmente de LSBC (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) com o intuito de diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais de Kaapor Brasileira) utilizadas pelos índios Urubu-Kaapor no estado do

Maranhão. Já na década de 1990, seguindo a tendência mundial de educação a abordagem bilíngue despertou o interesse dos profissionais da surdez no Brasil, a partir de 1994 Brito começa a utilizar a abreviatura LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Essas duas décadas foram marcadas por grandes transformações na educação de surdos, pois estes começaram a se organizar em movimentos para conquistar seus direitos como o reconhecimento da língua de sinais, como própria das comunidades surdas, essa luta se efetivou com a aprovação da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconheceu a língua de sinais como própria e natural dos surdos. (SLOMSKI, 2011)

Um aspecto importante a ser relacionado à adoção do bilinguismo é ser uma forma de reconhecer o direito do surdo de aprender considerando sua particularidade linguística.

A concepção de que todo cidadão tem direito de participar da vida social, política e econômica da nação, está presente e partindo desse pressuposto, o discurso aponta a escola como responsável por instrumentalizar os cidadãos para que exerçam seus direitos e deveres na sociedade, no entanto, ao analisar a instituição escolar percebemos a mistura de sentimentos presentes nesse meio, de um lado temos a esperança e a superação das dificuldades e do outro a frustração, ambos caminhando lado a lado. Para o surdo isto é ainda mais visível, pois muitos deles estão atrasados quanto às séries de estudo comparados a ouvintes com a mesma idade escolar. Analisando que todos têm direito a formação com a finalidade de usufruir da vida social, econômica e política do país, o surdo começa tendo os direitos de sua formação desrespeitados, pois no meio escolar é utilizada a língua portuguesa na sua modalidade oral ou escrita. (FREIRE, 1999)

Neste texto tratamos a situação da educação de surdos com uma visão heterogênea do surdo e não como blocos, mas é inegável que o surdo é desafiado em seu dia-a-dia a aprender conteúdos programáticos na língua portuguesa, que não é sua língua materna, resultando no fracasso, na frustração e na evasão escolar do aprendiz surdo. Não é só a comunidade surda que sofre as consequências, devido sua particularidade linguística, todos os grupos minoritários que possuem a língua materna diferente da usada pela maioria, enfrentam as mesmas dificuldades para incluir-se na sociedade. (GUARINELLO, 2007)

A autora citada no parágrafo considera que aprender a língua portuguesa é direito de todo cidadão brasileiro, e cabe a escola ensiná-la. O fracasso é uma realidade, e tem que ser enfrentado com propostas novas que visem às verdadeiras necessidades do surdo, primeiramente é preciso reconhecer e aceitar que a primeira língua dos surdos é a de sinais e a língua portuguesa é uma segunda língua para ele, como se fosse uma língua estrangeira. Assim:

[...] O ensino da Língua Portuguesa passaria a ser entendido, então, como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita. (FREIRE, 1999, p. 26)

Para uma mudança na proposta de educação ser viável é preciso que envolva o meio educacional, desta forma na educação de surdos, a voz daqueles que trabalham diretamente com os surdos tem que ser ouvida, pois são estes profissionais que conhecem a realidade vivida por seus alunos. A partir desta visão o Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1996, organizou uma equipe de Língua Portuguesa “[...] visando ao desenvolvimento de um currículo e de uma metodologia de ensino de português, como segunda língua.” (FREIRE, 1999, p. 27)

A equipe de Língua Portuguesa do Instituto conceitua que a linguagem é construída a partir das interações entre discente e docente dentro de contextos, no caso do ensino da Língua Portuguesa as relações que se dão em sala de aula, as intervenções se dão considerando o nível de desenvolvimento real do aprendiz e o nível potencial para aprender do mesmo. Para o ensino de uma segunda língua, utiliza-se a primeira como referência, pois a língua materna é base gramatical para aprendizagem de uma segunda língua. No trabalho de ensino do português deve considerar as experiências e o conhecimento de mundo dos aprendizes, pois é possível encontrar alunos que dominam fluentemente a língua de sinais, há os que têm dificuldades para se comunicar e os que não conseguem se comunicar na sua primeira língua, diante destes fatos torna-se essencial que o aluno receba informações sobre a organização linguística da língua alvo, seja nos níveis lexicais-semânticos, morfológicos ou sintáticos. Nessa proposta precisa ficar claro que não é dada ênfase na fonética e na fonologia, porque se visa desenvolver a leitura e a escrita. Ao

adotar a língua do aprendiz como meio de instrução não deve ser considerada como uma deficiência, uma limitação de sua capacidade intelectual, mas sim “[...] como uma estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função social da aprendizagem [...]” (FREIRE 1999, p. 30). Neste cenário encontramos professores de Língua Portuguesa que não são fluentes na primeira língua de seus alunos, mas conseguem se comunicar com eles, também existem aqueles que não tem nenhuma comunicação na língua dos aprendizes, neste caso é necessário o auxílio de um intérprete para o ensino da Língua Portuguesa.

Portanto, ao estabelecer os objetivos curriculares é essencial considerar o aluno, o sistema educacional e a função social da segunda língua. Os objetivos da proposta devem ser realistas para atender as necessidades dos aprendizes e garantir o êxito da proposta, evitando o fracasso e a frustração. A equipe esperava que ao longo de sete anos – da 5ª série do 1º grau até a última série do 2º grau – os alunos surdos do Instituto pudessem, por meio da segunda língua,

1. identificar no universo que o cerca a existência de mais de uma língua cooperando no sistema de comunicação;
2. vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso do português como segunda língua, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
3. reconhecer que o aprendizado de português como segunda língua lhe possibilita acessar bens culturais;
4. utilizar as habilidades comunicativas da leitura e da produção escrita para poder atuar em diversas situações no mundo;
5. ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e de estudos avançados;
6. construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação. (FREIRE, 1999, p. 32).

O procedimento metodológico utilizado pela equipe focou o conhecimento do aluno e da organização textual que esteja mais acostumado e por fim o componente sistêmico, este último deve servir os outros componentes, pois a escolha dos itens lexicais, morfológicos e semânticos serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais.

Conclui-se após a apresentação detalhada dos objetivos da equipe, que a proposta tinha como foco apresentar e assegurar ao surdo seu direito a educação – considerando sua língua materna – e a formação de profissionais especializados para trabalhar com as comunidades surdas. Não seria uma medida paliativa, com o intuito de suprir a deficiência do aprendiz, mas sim uma consideração às necessidades sociais, intelectuais, profissionais e os interesses do aluno. Assumida em sua forma original o proposto propiciaria ao surdo alcançar grande êxito na aprendizagem da Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que o professor é o responsável por decidir sobre os conteúdos e procedimentos metodológicos, sendo que nenhum assessor pode assumir essa função.

2.8 Bilinguismo e inclusão

Com a proposta do método de educação voltado ao bilinguismo, surgem algumas reflexões e questionamentos. Por meio da história de educação de surdos e dos variados métodos ou filosofias de educação implantadas ao seu ensino, é possível verificar o avanço da ciência e da educação em relação ao surdo e a surdez. Analisar os métodos que tiveram mais e menor êxito e, a partir daí, pensar e encontrar novas formas e métodos para educar o surdo. O passo mais importante na educação de surdos foi dado ao reconhecer que a língua de sinais é tão complexa como a língua oral. A língua de sinais é:

[...] uma língua completa e única capaz de propiciar a entrada dos indivíduos surdos na linguagem, de construí-los como sujeitos linguísticos. Assim sendo, ela deve ser adquirida o mais cedo possível de forma natural, no contato com adultos surdos usuários e fluentes nesta língua. (LODI, 2000, p. 67-68)

Nesta concepção de educação, a língua de sinais ocupa lugar central, pois é vista como uma língua visual-espacial que supri todas as necessidades de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem do sujeito surdo. Deve-se oportunizar ao surdo, desde o mais cedo possível, o contato com outros usuários da língua de sinais, para que aprenda sua língua de forma não artificial e sim como parte de seu contexto social. Essa nova concepção de educação valoriza a inserção do surdo na sociedade, retirando-o do

isolamento, pois segundo Slomski (2011) a criança surda precisa interagir com os demais indivíduos da sociedade para desenvolver-se linguisticamente, tendo como base a sua língua natural. Lodi em seus estudos constata que:

[...] os pilares da educação bilíngüe para surdos defendem o direito e a necessidade destes indivíduos adquirirem a Língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários da Língua de Sinais, participantes ativos no processo educacional de seus pares. Entretanto, esta educação assentada e construída a partir da Língua de Sinais, é vista numa dimensão o aspecto meramente lingüístico e metodológico, ou seja, o do simples acesso a duas línguas – a Língua de Sinais e o Português (no caso do Brasil) – assumindo uma política e ideológica de respeito às minorias étnicas, culturais e lingüísticas. (LODI, 2000, p. 64)

A educação bilíngüe deve constituir-se da aprendizagem e do uso de duas línguas, valorizando as peculiaridades de cada língua. Essa educação permite ao surdo desenvolver-se em sua língua materna, está presente nas escolas especiais de educação de surdos, que ensinam a língua de sinais e também a Língua Portuguesa. O ensino da Língua Portuguesa ao surdo é importante, pois por meio dela ele tem acesso a informações, cultura e as formas de poder do grupo majoritário. Visualizando a inclusão – questão central na discussão atual sobre a educação de pessoas com deficiência – a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua permite ao surdo incluir-se no ensino comum, com apoio de recursos humanos, neste caso o ILS, que o acompanhará durante as aulas.

3 FUNÇÃO E FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (ILS) NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para definir a função e formação do ILS, é necessário conhecer a distinção entre linguagem e língua, também, precisamos conceituar o que é Língua de Sinais, pois é esta nova língua que possibilita a presença do ILS em sala de aula como recurso humano para suprir a necessidade de comunicação entre surdos e ouvintes. Para isso o conceito de língua e linguagem será tratado no tópico a seguir, pois para se compreender essa diferença é necessário focar alguns estudos em torno destes termos que concentram uma complexidade enorme para o desenvolvimento humano.

3.1 Diferença entre Linguagem e Língua

Para iniciar uma análise e tentar definir o que é língua e linguagem é necessário conhecer como se deu os estudos em torno destes termos e a importância deles no desenvolvimento humano. Portanto cabe aqui fazer um estudo mais aprofundado sobre a linguagem, pois o homem faz uso da linguagem desde sua mais tenra existência, a qual foi evoluindo com as novas descobertas e com o avanço da tecnologia que contribuiu com a evolução da comunicação entre os povos.

Comparando o desenvolvimento neurológico do ser humano com a escala de evolução dos animais, é possível perceber que no homem a mielinização das estruturas neurológicas, que passam pelo nível da medula e bulbo, ponte, mesencéfalo, até atingir o córtex cerebral, permite ao ser humano avançar em uma mobilidade diferenciada dos peixes, anfíbios, répteis e mamíferos, atingindo assim a bipedestação. Considerando seu desenvolvimento biológico o homem reproduz em si a organização neurológica existente no reino animal. O desenvolvimento da linguagem reproduz o seu desenvolvimento na história da humanidade. A bipedestação do homem, com a flexionação do crânio permitiu colocar a laringe em ângulo reto com as fossas nasais, dando condições necessárias para uma língua articulada. O desenvolvimento do córtex cerebral contribui para que a língua não seja o resultado de uma ação mecânica, a qual emite fonemas pelas vias de influxo

nervoso, mas que a língua também possibilite perceber fonemas, graças à audição que possibilita interpretá-los. (LEONTIEV, 1979)

A história da linguagem traz diversas controvérsias entre os teóricos como Piaget e Vigotski que discutem sua origem. Para uns ela é a evolução do mundo animal, para outros, o que diferencia o homem dos outros animais, porque através de sua forma simbólica é possível expressar a inteligência humana. Existe outro fator que explica a origem e o desenvolvimento da linguagem, o qual se afasta do fator biológico e encontra na relação social do trabalho ao longo da história a explicação para a linguagem. Luria (1990) afirma que a linguagem surge no trabalho coletivo, devido à necessidade que o homem tem de transmitir suas experiências e resolver conflitos, gerados pelo trabalho comunitário. As primeiras formas de comunicação foram atos e gestos, e mais tarde surgiram os sons que foram se aperfeiçoando e se transformando em palavras o que permitiu deixar a linguagem abstrata, substituindo-a pelos sons que mais tarde evoluíram para um código verbal. A evolução do código verbal levou séculos e trouxe características que Luria (1990) explica.

Segundo Luria (1990), primeiramente a linguagem nos permite duplicar o mundo perceptível, pois através dela é possível dar nome a um objeto e pensar nele de forma abstrata. Em segundo lugar, a linguagem exerce um papel fundamental na formação da consciência humana, é através dela que se pode assegurar o processo de abstração e generalização. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, além disso, ela é também capaz de traduzir o pensamento generalizante, já que responsável pela ordenação do real.

A ontogênese da linguagem é encontrada nos primeiros anos de vida, nos quais se faz uso de instrumentos para expressão da linguagem.

Vigotski (2001a) considera que a ontogênese do pensamento e a linguagem são distintas em suas raízes genéticas. Em primeiro lugar existe o período pré-intelectual da fala, que se caracteriza pelo choro e pelo balbúcio, os quais são formas de expressão social, ainda difusa. Em segundo lugar existe um período pré-verbal do pensamento, caracterizado pela inteligência prática. Para Vigotski é só por volta dos dois anos que a linguagem e o pensamento se encontram, formando uma nova etapa no desenvolvimento psicológico superior, surgindo assim o pensamento verbal e a linguagem racional.

No entanto, a linguagem, não pode ser considerada apenas um fator racional, pois existe certo tipo de linguagem automática, que surge neurologicamente, independente de uma operação cortical. Existe também outro tipo de linguagem, no qual o sujeito encontra escrito simbolicamente todos os conteúdos afetivos, biológicos, morais e culturais, os quais fazem parte do cotidiano, onde estão inseridos valores pertencentes ao seu grupo social. Esta função simbólica da linguagem constitui um inconsciente coletivo, que está presente, mesmo entre as crianças surdas. Pode ser por este motivo que se desenvolve a linguagem de sinais entre crianças que nunca tiveram contato entre si. (KELMAN, 1996)

A linguagem se organiza de diversas formas entre elas a língua. Existe a língua oral, que são vinculadas através da palavra, permitindo compreender expressões por meio de fonemas; a língua de sinais que apesar de usar o mesmo código verbal faz uso dos queremas para manifestar suas expressões. A criança surda desde o nascimento, filha de pais surdos que recebe a linguagem dos sinais como língua materna, mostra que leva menos tempo para expressar-se que a criança ouvinte para se expressar oralmente. Tal fato é explicado da seguinte forma, a criança que tem a língua de sinais não tem a necessidade de articular as palavras, já que as mãos estão prontas neurologicamente e obedecem ao comando motor ao contrário do aparelho fono-articulatório. (QUADROS E KARNOPP, 2004)

A linguagem possui diversas características de um processo vivo e contínuo. As linguagens humanas, por serem plurais, não estão restritas ao uso da língua. A língua é uma particularidade, na qual é permitido manifestar uma função simbólica. A criança mesmo não dominando a língua é capaz de expressar-se e comunicar-se.

É possível encontrar uma criança que tem língua sem fala, como as crianças com afasia, que tudo entende, mas não consegue se expressar através da fala.

Pode-se dizer que com a criança surda ocorre o mesmo que com a criança afásica. Pois para a criança surda é impossível transmitir um sistema simbólico construído, pronto para ser usado, já que o surdo diferente do ouvinte não possui o “feedback” da língua oral, para a criança surda é muito mais complexo, ou seja, ensinar a língua oral a uma criança surda é o mesmo que

ensinar uma língua estrangeira a um adulto. Entretanto a criança surda devido a sua grande sensibilidade visual faz a leitura corporal das pessoas que a cercam. Ao executar uma ação prazerosa ela é capaz de fazer emissões espontâneas da voz, esse som emitido representa a interiorização da ação do corpo com o prolongamento da voz. Os órgãos responsáveis pela fonação são facilmente ativados pela ação, ou então o surdo se expressa através da “mímica”. (KELMAN, 1996)

Para se compreender e conhecer o desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança é necessário conhecer a teoria de alguns autores como Piaget e Vygotsky.

Kelman (1996) em seus estudos sobre Piaget, afirma que ele percebeu que as crianças apresentavam uma fala egocêntrica, a qual ele definia como dificuldade de socialização. Para explicar o desenvolvimento Piaget desenvolveu a teoria das etapas do desenvolvimento. Para ele a criança se desenvolve independente do mundo social que a rodeia, fazendo uso somente do ambiente físico, pois para ele a inteligência se dá por meio da maturação orgânica, onde as estruturas mentais ocorrem de acordo com a etapa em que a criança se encontra.

Analogamente, a competência lingüística vai sendo construída, reorganizada sucessivamente no decorrer do processo de maturação biológica em conexão com a ação e a interação da criança com o ambiente que a cerca, até atingir a linguagem socializada capacitando-a a discutir idéias, narrar experiências passadas e expor projetos futuros. (KELMAN, 1996, p.20)

As etapas de Piaget diferenciam uma criança da outra de acordo com o tempo que cada uma fica em cada etapa, sendo que a criança com deficiência mental não seria capaz de atingir o pensamento formal, segundo a teoria piagetiana. Ao contrário de Piaget, Vygotsky diz que a criança se desenvolve através das interações sociais e da interação lingüística. A fala que segundo Piaget é egocêntrica para ele se trata de uma fala interiorizada. (KELMAN, 1996)

Nos estudos de Luria e Yudovich pode-se assinalar a importância que a linguagem exerce sobre o pensamento:

- As etapas básicas do desenvolvimento dos processos mentais complexos por meio da organização da linguagem;
- O desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto;
- Uma função, que está em princípio dividida entre duas, passa depois a ser um meio pelo qual se organiza a conduta pessoal da criança.

Para Piaget existe uma inteligência pré-lingüística, que ele chama de inteligência prática e linguagem não racional, que é o mesmo período do balbucio. Somente a partir dos dois anos a criança fala realmente, isso porque termina o período sensório-motor e o pensamento se torna racional. Para Piaget o desenvolvimento cognitivo se inicia antes do desenvolvimento da linguagem. (KELMAN, 1996)

Dentro da hipótese de que determinada criança não teve acesso a nenhum tipo de língua, discute-se a possibilidade da existência do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento cognitivo. No caso do surdo, que às vezes privado de adquirir uma linguagem de sinais, pelos seus pais e educadores, Vygotsky diz que tanto a criança surda como a ouvinte, aprende por meio de mediação semiótica. A mediação semiótica para os surdos é geralmente transmitida pelos adultos, onde é apresentada a interpretação da realidade, através da comunicação linguística e extralinguística, mas a mediação semiótica por outras vias desempenha a função substitutiva da conversa que existe entre o adulto e a criança. Portanto a criança surda que não aprendeu nenhuma outra língua tem a possibilidade de desenvolver-se cognitivamente. No campo teórico e acima de tudo a prática mostra que o surdo é perfeitamente capaz de desenvolver e construir o pensamento, chegando ao pensamento formal. (KELMAN, 1996)

O indivíduo surdo tem mais dificuldade em sua interação social, mas é tão capaz de desenvolver o seu potencial intelectual como o ouvinte. As teorias de Piaget e Vygotsky, afirmam que o surdo é capaz de se desenvolver e passar por todas as etapas, portanto, ele também deverá passar pela fala egocêntrica.

A fala egocêntrica para Vygotsky nasce da necessidade que a criança sente em ser compreendida, essa fala se torna uma fala interiorizada ao passo

que quando a criança percebe que não está sendo compreendida. Dessa forma para Vygotsky, a criança surda não exibiria manifestações para expressar a fala egocêntrica devido ao fato de ter mais dificuldades na interação com o meio que é o ouvinte. Já para Piaget, quanto mais fraco for o contato da criança com o meio ela desenvolverá com mais liberdade à fala egocêntrica. (VIGOTSKI, 2001b)

Para melhor compreensão do desenvolvimento linguísticos no surdo é preciso conhecer os diversos tipos de surdez: leve, moderada, severa e profunda. É importante lembrar que quando a criança perde a audição após ter tido contato com a língua portuguesa, a expectativa é que se desenvolva melhor que o surdo congênito. Mesmo assim entre os surdos congênitos, há condições que favorecem sua capacidade de expressão e compreensão, condições essas presentes na estimulação precoce e na compreensão dos pais diante da necessidade educativa especial de seu filho.

Pode-se perceber com o acima exposto a complexidade da linguagem e como a língua, é uma parte dela, por fim, o conceito de língua e linguagem muitas vezes é confundido. No entanto, o intérprete deve conhecer claramente a diferença entre elas. A palavra linguagem é normalmente utilizada pelas pessoas com uma variedade de sentidos que envolvem linguagem corporal, musical, dos animais, entre outras tantas possibilidades para se utilizar este termo.

[...] A diferença entre as duas palavras está correlacionada, até certo ponto, com a diferença entre os dois sentidos da palavra inglesa *language*. A palavra linguagem aplica-se não apenas às línguas português, inglês, espanhol, mas a uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais e não naturais. Por exemplo, em português, a palavra linguagem é usada com referência à linguagem em geral, e a palavra língua aplica-se às diferentes línguas. O vocabulário linguagem, em português, é mais abrangente que o vocabulário língua, não só porque é usado para se referir às linguagens em geral, mas também porque é usado para se referir as linguagens em geral, mas também porque é aplicado aos sistemas de comunicação, sejam naturais ou artificiais, humanas ou não. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.24)

A diferença entre língua e linguagem segue os preceitos acima descritos pelas autoras. Concluimos que linguagem é toda forma usada para se

expressar seja esse ser humano ou não, seja essa língua natural ou artificial. Enquanto que a língua é formada por uma estrutura que se formam em unidades mínimas para atingir unidades mais complexas na comunicação, com uma regra e estrutura gramatical próprias, se pode afirmar que a linguística compõe a formação da língua, pois essa área estuda a formação da língua composta pelos seguintes níveis linguísticos: fonético, morfológico, sintático e semântico. Concluí-se que a língua segue parâmetros estruturais para sua formação, assim como influências históricas e sociais em sua formação. O mesmo acontece com a língua de sinais, pois esta também é uma que se originou da necessidade de comunicação existente nos seres humanos. No tópico seguinte fundamentada em Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004) conceituamos o que é a língua de sinais.

3.1.1 O que é língua de sinais?

Essa forma tão peculiar de se comunicar utilizando as mãos, expressões corporais e faciais, causa estranheza a muitos que a vêem levando em alguns casos até mesmo a se afastarem por desconhecerem a riqueza desta língua humana tão natural quanto à oral e tão desconhecida que os que não a conhece não compreendem sua complexidade. Esta forma de comunicar-se é fundamental para o crescimento e desenvolvimento de um grupo minoritário de que devido sua particularidade, na qual suas experiências, formação de identidade e cultura originam-se por meio do canal visual, este é o caso dos surdos usuários da Língua de Sinais, a qual é utilizada por eles e supri suas necessidades de comunicação e desenvolvimento, assim como as línguas orais para os ouvintes. (GESSER, 2009)

As línguas de sinais são gestuais visuais, pois a surdez tem como característica principal a experiência visual no seu desenvolvimento. Essa língua assim como as línguas orais é construída historicamente por um grupo de pessoas usuárias desta forma de expressão. A língua de sinais não é conhecida pela maioria das pessoas, devido a isso existem muitos mitos em torno dela, desmitificar tudo que foi criado em torno desta língua, uma língua tão rica e complexa não é tarefa fácil, adiante serão apresentados os mitos e as explicações para desfazê-los. (QUADROS E KARNOPP, 2004)

Acreditar que a língua de sinais é universal é um dos mitos mais comum, pois a crença de que para o surdo seria muito melhor que em todos os lugares do mundo se utilizasse a mesma língua de sinais, mas como nas línguas orais que cada país tem a sua, com a língua de sinais ocorre o mesmo, embora possam apresentar possíveis parentescos e semelhanças, existem fatores que favorecem a diversificação e a mudança da língua dentro de uma comunidade linguística. Os sinais variam de país para país e até mesmo de região para região como acontece com o dialeto da línguas orais, no Brasil para se referir à mandioca, usa-se a expressão aipim ou macaxeira, na língua de sinais ocorre o mesmo, por exemplo, o sinal de VERDE, como pode ser visto nas imagens abaixo. (GESSER, 2009)

		
Rio de Janeiro	São Paulo	Curitiba

QUADRO 1. Variação dialetal dos sinais.

Fonte: Aspectos linguísticos da libras. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação especial. Paraná: SEED/SUED/DEE, 1998.

No entanto, onde houver surdos se comunicando haverá língua de sinais. Pode-se dizer que universal é o impulso do indivíduo para a comunicação seja ele ouvinte ou surdo, atender essa necessidade de comunicar-se atende as necessidades de cada indivíduo no caso do surdo utiliza-se uma língua com modalidade gestual-visual, até mesmo os animais tem sua forma de comunicação como exposto anteriormente no tópico diferença entre linguagem e língua. Portanto a língua de sinais não é universal, pois ela não é usada como rótulo que possa ser utilizado por surdos de todo o mundo. Ao acreditar que a língua de sinais é universal há uma desvalorização de sua complexidade e riqueza linguística. (GESSER, 2009)

Quadros; Karnopp (2004, p.33) ressalta que:

[...] a visão da universalidade implica que fatores geográficos e culturais não são influentes na determinação e

mudança histórica do sinal. Sabe-se, todavia, que as línguas de sinais são distintas e que há dialetos em tais línguas como os há nas línguas orais [...]

Portanto, entender a língua como universal é desconsiderar seu caráter histórico, social, cultural e seus aspectos linguísticos, fatores esses essenciais para formação de uma língua.

Outro mito recorrente é achar que a língua de sinais é artificial, esta língua é tão humana como as demais, pois se transformou como parte de um grupo cultural: o povo surdo. Uma língua artificial se constitui quando é criada por um grupo de pessoas com objetivo específico. Como o esperanto (é uma língua planejada e vastamente falada) e o gestuno, são línguas artificiais, a primeira para as línguas orais e a segunda para a de sinais. Essa nomenclatura é dada a um conjunto de sinais proposto pela primeira vez no Congresso Mundial na Federação Mundial dos Surdos em 1951. Em 1970 o comitê de Organização de Unificação de sinais, propôs um sistema internacional padronizado de sinais, tinham como critério selecionar os sinais mais compreensíveis, que facilitassem o aprendizado da integração de várias línguas de sinais. No entanto a comunidade surda não considera o gestuno como língua. (GESSER, 2009)

As línguas de sinais ao contrário do que muitos acreditam que não possuem uma gramática são absolutamente infundado, devido aos estudos linguísticos sobre essa língua. Em 1960 Willian Stokoe, um linguista americano descreve os aspectos linguísticos das línguas de sinais, este linguista apontou primeiramente em seus estudos três parâmetros que constituíam os sinais e os denominou de configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) e movimento (M). A partir dos estudos de Stokoe, muitos linguistas também se dedicaram ao estudo da gramática da língua de sinais, estes descreveram um quarto parâmetro: a orientação da palma da mão (O). Esses parâmetros são importantes, pois o sinal pode ter CM, PA e O iguais, mas pode ser diferenciado pelo PA, como por exemplo, o sinal de LARANJA e APRENDER.

	
LARANJA	APRENDER

QUADRO 2. Diferenciação do significado dos sinais pela troca do Ponto de Articulação (PA)
 Fonte: Aspectos linguísticos da libras. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação especial. Paraná: SEED/SUED/DEE, 1998.

Os parâmetros principais na língua de sinais têm a mesma função que a fonologia na língua oral. Os sinais podem ser feitos usando uma ou ambas as mãos, mas “as mãos não são o único veículo usado na língua de sinais para produzir informações linguísticas.” (GESSER, 2009, p. 17), os surdos utilizam marcas não manuais para produção do sinal compostos por expressões faciais e corporais, comumente usados na forma sintática e no componente lexical. Analisando os parâmetros que compõem a estrutura gramatical da língua de sinais, concluí-se que as línguas de sinais como as línguas orais formam-se a partir de unidades simples que combinadas formam unidades mais complexas.

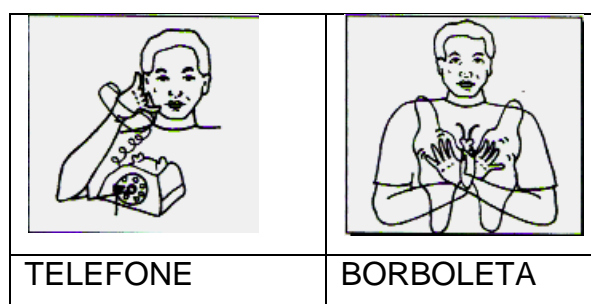
Na medida em que pesquisas começaram a se desenvolver, surgiram fortes evidências de que as línguas de sinais não são um apanhado de gestos sem princípio organizacional, mas consistem em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 34)

As pesquisas realizadas no Brasil por Quadros e Karnopp (2004) de como é formado o sinal na língua de sinais, mostram que esta tem estrutura linguística própria independente das línguas orais, e apresentam parâmetros como toda língua humana.

A língua de sinais é muitas vezes confundida com mímica, isto é mais um mito. Quadros e Karnopp (2004, p.36) afirmam que:

A idéia de que as línguas de sinais não são línguas, mas sim apenas “gestos” que se originam na comunicação gestual espontânea, e, portanto, universal, inferior e limitada, advém de longa data, quando acreditava-se que a linguagem estava associada à capacidade do ser humano de “falar” [...]

Essa ideia de inferioridade da língua de sinais sustentada por anos, na atualidade se tenta desmitificar isso com a divulgação dos estudos linguísticos da língua de sinais. Segundo Gesser (2009) a língua de sinais apresenta todas as características linguísticas de qualquer língua humana, enquanto a pantomima/mímica quer fazer com que quem olha veja o objeto ou um símbolo convencionado para aquele objeto, embora a língua de sinais apresente alguns sinais denominados de icônico, por terem semelhança com o objeto ou ser representado como no sinal de TELEFONE, BORBOLETA.



QUADRO 3. Sinais icônicos na língua de sinais.

Fonte: Aspectos linguísticos da libras. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação especial. Paraná: SEED/SUED/DEE, 1998.

Estes sinais apresentados no quadro 3, embora faça alusão ao referente, não são produzidos de forma espontânea, ele possui os parâmetros estruturais da língua de sinais.

Da mesma forma que língua de sinais apresenta iconicidade em alguns sinais a língua oral também apresenta isso, no caso do Brasil na língua portuguesa temos palavras que fazem alusão ao seu referente, como por exemplo, o tique-taque que nos lembra o relógio, o zunzum que nos faz recordar a abelha, entre muitas outras, porém, este fato não descaracteriza sua complexidade linguística. Portanto a língua de sinais não é mímica e nem exclusivamente icônica.

Há uma crença que o alfabeto manual é a língua de sinais, no entanto, este é um recurso utilizado pelos usuários da língua de sinais para representar as letras alfabéticas da língua majoritária. No entanto, o alfabeto manual tem como função na língua de sinais a interação, ele é usado para representar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e algum vocábulo que não existe na língua de sinais. Ressalta-se, também, que a Língua de Sinais não é Língua Portuguesa sinalizada, pois os estudos linguísticos como já descritos acima

provaram que existe na língua de sinais assim como nas orais uma gramática própria que lhe confere o status de língua independente das línguas orais. Por fim as línguas de sinais se formaram independente das influências históricas da língua oral. (GESSER, 2009)

Outro ponto inquietante sobre a língua de sinais é sobre sua representação escrita, atualmente em alguns países se utiliza o Signwriting², sistema gráfico de transcrição dos sinais. Esse sistema se originou da história de uma coreógrafa americana, que utiliza um sistema para registrar ao passos de dança dos seus alunos, e um grupo dinamarquês tendo conhecimento deste fato, resolvem transcrever a língua escrita da dança para a língua de sinais, a partir do contato dos pesquisadores da Universidade de Copenhagen e da colaboração de Valerie – a coreógrafa – inicia-se a escrita dos sinais conhecida como Signwriting.

As pesquisas sobre a estrutura linguística realizadas em torno da língua de sinais contribuem para a inclusão do surdo no ensino comum, fortalecendo a necessidade e a obrigatoriedade da presença do ILS no cenário educacional e na sociedade em geral. A presença do ILS nas salas de aulas visa acompanhar os alunos surdos interpretando para a língua de sinais o que é dito em sala de aula e traduzindo os questionamentos dos surdos para a Língua Portuguesa.

O ILS é um recurso humano presente nas escolas, que causa, muitas vezes, estranheza aos que estão ali há algum tempo, pois é a pessoa que fará uso de uma língua usada por uma minoria – os surdos – que é desconhecida da maioria dos profissionais da educação que recebem o surdo em sua escola, em sua sala de aula, nesses dias de inclusão tão evidenciada, falada e questionada, a adoção da filosofia bilíngue na educação de surdos, a presença do ILS é cada dia mais comum no ambiente escolar, pois:

[...] as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas, como forma de ampliar sua participação social e seu acesso a vários conhecimentos e conteúdos que são mais comumente veiculados nas línguas das comunidades ouvintes. Em nosso país, a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido alvo de recentes leis e decretos, frutos da organização e reivindicação das

² Sign Writing: sinais escritos, ou seja, é a escrita dos sinais.

comunidades surdas, todavia ainda muito pouco se conhece sobre este profissional [...] (LACERDA, 2009, p. 21)

Fundamentada nas palavras de Lacerda, buscamos nessa seção traçar a história do profissional ILS, os documentos que norteiam a atuação desse novo profissional no meio educacional e sua formação.

3.2 História do Profissional Intérprete de Língua de Sinais

Em vários países existem tradutores intérpretes da língua de sinais. A história da constituição deste profissional se deu em sua maioria de forma voluntária e foi se valorizando à medida que os surdos conquistavam seu exercício de cidadania. A participação efetiva dos surdos nas discussões sociais é fator crucial para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Com a inclusão do surdo no ensino comum, e devido sua particularidade linguística ele deve ter em sua companhia um intérprete fluente em sua língua materna - a de sinais -, direito este garantido por lei. No entanto, há poucos estudos sobre o ILS, tanto ao intérprete de maneira ampla quanto ao intérprete educacional. Este profissional é pouco conhecido no meio acadêmico.

As publicações sobre a origem deste profissional que surgem na história não traz tal informação, pois os documentos e referências a este profissional começam a se evidenciar mais fortemente com a adoção do bilinguismo na educação de surdos e reconhecimento da língua de sinais como língua materna ou primeira língua da pessoa surda. No entanto, a seguir se faz um breve relato sobre a construção histórica do profissional intérprete. Sacks (1998) ao referir-se ao método do abade L'Epée no século XVIII, discorre que:

[...] uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais - permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que os alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês, assim, adquirissem educação. [...] (SACKS, 1998, p.31)

A citação acima de acordo com o levantamento bibliográfico feito pela pesquisadora é o primeiro indício de que o intérprete se faz necessário na

educação de surdos a partir do momento que se considera que o surdo possui uma língua própria e os ensinamentos acadêmicos devem ser feitos utilizando-se da língua majoritária do país. No entanto, os escritos sobre o profissional intérprete são mínimos, mas é possível perceber o quanto é importante a atuação deste profissional junto à educação de surdos, pois desde o início do uso dos sinais como língua, como podemos confirmar na citação acima já era utilizado o trabalho deste profissional.

No século XIX na Suécia a presença do ILS era comum em trabalhos religiosos, em 1938 foram criados neste mesmo país cinco cargos de conselheiros para atender os surdos, no entanto esta quantidade foi insuficiente, resultando na contratação de mais vinte intérpretes. Em 1968 o Parlamento sueco decidiu que todos os surdos teriam direito ao profissional intérprete livre de encargos, neste mesmo ano foi criado na Suécia o primeiro curso de treinamento para intérpretes, que foi organizado pela Associação Nacional de Surdos, junto a Comissão Nacional de Educação e a Comissão Nacional para o Mercado de Trabalho. Com os avanços na educação de surdos e a participação destes na sociedade em 1981, instituiu-se que cada conselho municipal deveria ter uma unidade com intérprete. (BRASIL, 2002)

No Estados Unidos em 1815, o intérprete Thomas Gallaudet acompanhava o surdo francês Laurent Clerc, com a finalidade de promover a educação de surdos, pois Gallaudet se dedicou a educação de surdos a partir do contato com uma menina surda, ele já era formado em direito e estava pronto para iniciar uma carreira religiosa. Porém, ao conhecer a menina, percebeu e decidiu que se dedicaria a educação de surdos. No entanto a constituição deste profissional neste país se deu por meio de pessoas que intermediavam a comunicação entre surdos e ouvintes, geralmente eram vizinhos, parentes, amigos, filhos ou religiosos que conviviam com os surdos, esses voluntários usavam uma comunicação muito restrita, pois não tinha o conhecimento e formação da língua de sinais com suas particularidades estruturais. Em 1964 fundou-se nos Estados Unidos uma organização nacional de intérpretes para surdos, essa associação existe até os dias atuais e é conhecida como RID (Registry of Interpreters for the Deaf³), esta organização

³ Registro de Intérpretes para Surdos

estabeleceu alguns requisitos para atuação do intérprete. A partir de 1972, a RID começou a certificar os intérpretes após avaliação, a organização continua até os dias atuais executando as seguintes ações: selecionar e certificar os intérpretes qualificados; promover o código de ética e oferecer informações sobre a formação e aperfeiçoamento dos intérpretes. (BRASIL, 2002)

No Brasil, também, existem poucos registros sobre a constituição deste profissional. A presença do intérprete em trabalhos religiosos iniciou-se por volta da década de oitenta. Em 1988, foi realizado no Brasil o primeiro encontro nacional de intérpretes de língua de sinais organizado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). O segundo encontro de intérpretes de língua de sinais também organizado pela FENEIS ocorreu em 1992, e propiciou o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país e a discussão do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante aprovação do mesmo. Na década de noventa foram realizados alguns encontros estaduais, que visavam o intercâmbio das experiências vividas pelos intérpretes, ainda nesta década foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas a FENEIS. Em 2000 foi disponibilizada uma página para os intérpretes de língua de sinais, onde os intérpretes podiam participar de uma lista de discussão, a lista é aberta a todos os intérpretes interessados em participar. (BRASIL, 2002)

3.2.1 A legislação brasileira e o ILS

O ILS começou a ser visto e respeitado a partir das leis de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. As leis representam um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do ILS no Brasil, e acompanhada desta formação vem à abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho, estes respaldados pela questão legal.

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 sancionada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, estabelece que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é a forma de comunicação e expressão, com sistema linguísticos visual-motor, com estrutura gramatical própria, constitui o sistema linguísticos de transmissão de

ideias e fatos, oriundos da comunidade de pessoas surdas no Brasil, sendo a Libras reconhecida a partir dessa lei como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Esta lei representa uma conquista inigualável em todo o processo de movimentos sociais surdos e traz consigo consequências extremamente favoráveis para o reconhecimento do intérprete no Brasil. A seguir segue as leis que se referem a este novo profissional do cenário educacional brasileiro.

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, sancionada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso, estabelece, em normas gerais e critérios gerais, a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O capítulo I da lei estabelece em normas gerais que a promoção da acessibilidade deve ocorrer por meio da eliminação das barreiras, no caso do surdo a barreira da comunicação. O capítulo II da mesma Lei define a acessibilidade como condição de utilização dos espaços públicos com segurança e autonomia, ainda nesse capítulo, a barreira de comunicação é definida como qualquer entrave que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento da mensagem.

No capítulo IV da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, temos a definição de como suprir as necessidades de acesso e de comunicação das pessoas com deficiência. Focaremos nesse capítulo atenção especial ao quesito da comunicação, pois este é parte do nosso objeto de pesquisa; a Lei que em locais de conferências, espetáculos e aula as pessoas com deficiência auditiva tem o direito de lugares específicos e acompanhante, de acordo com as normas da ABNT, a fim de facilitar o acesso, a participação e a comunicação. O capítulo VII no artigo dezessete estabelece que o Poder Público é responsável na promoção da eliminação das barreiras de comunicação, garantindo às pessoas portadoras de deficiência sensorial e de comunicação o acesso a informação, comunicação, educação, cultura, ao trabalho, ao esporte e ao lazer.

No capítulo VII além de estabelecer a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, no artigo dezoito garante que o Poder Público promoverá curso para formar o profissional intérprete de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes. Quanto aos meios de comunicação,

o artigo XIX dispõe que deverão ser adotadas medidas técnicas que permitam o uso da língua de sinais e/ou subtitulação.

No capítulo VIII da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 há a afirmação que o governo promoverá a eliminação das barreiras arquitetônicas e fomentará os cursos de formação de especialistas que atenderão as pessoas portadoras de deficiência como recurso humano, neste termo pode-se enquadrar o ILS que é um recurso humano na inclusão do surdo.

O Plano Nacional de Educação sancionado sob o número da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 estabelece para área de educação especial alguns critérios e entre eles a garantia do profissional especializado para atender os que necessitarem deste tipo de atendimento.

A política de inclusão adotada em 2001, apresentada em forma de lei no Plano Nacional de Educação prevê a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na educação regular de ensino, garantido a estes a adequação dos ambientes e o atendimento especializados por meio da formação de professores e equipe formada para atender as necessidades desse novo grupo que começa a inserir-se no âmbito regular de ensino. Pode-se assim afirmar que o intérprete como um profissional com formação específica se enquadra dentro deste projeto de inclusão. A intenção de formar e qualificar os profissionais para atender as especialidades que compõem o sistema educacional, ficou expressa no Plano Nacional de Educação, pois nesse está descrito que não é possível ter uma escola regular eficaz no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos especiais, sem preparar os profissionais que atuam no espaço escolar, que este aluno está inserido.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica traz na Resolução nº 2 do MEC/CNE em 11 de fevereiro de 2001, corrobora com o Plano Nacional de Educação ao reconhecer que os alunos especiais têm direito ao atendimento especializado em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) para suprir as necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e inserção social destes alunos. No quesito que envolve as diferenças linguísticas a alínea b do inciso IV contido no Artigo 8º garante a “[...] atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (BRASIL, 2001, p.72)

No ano de 1999 a Portaria Nº 1.979 de 2 de dezembro de 1999, determina considerando o disposto na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, e na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, sobre a acessibilidade da pessoa com deficiência física ou sensorial nos estabelecimentos regulares de ensino, nesta resolução contempla-se o ensino superior, que no caso da surdez deve ser garantir ao educando na forma de compromisso formal da instituição, caso seja necessário disponibilizar do acesso até a conclusão do curso de sala de apoio, caso seja solicitada, esse ambiente deve dispor quando necessário o ILS, especialmente para realizar provas ou sua revisão, complementando a avaliação em texto escrito ou quando o aluno não expressar seu real conhecimento na forma escrita, também, é garantido, a flexibilidade na correção das provas e disponibilidade de informações aos professores, com a finalidade de esclarecer a especificidade linguística do surdo.

Os documentos acima apresentados apontam a preocupação em torno da particularidade linguística da surdez, assim como toda a história da educação a inquietação principal é a questão linguística dos surdos, e essa portaria como as demais leis, decretos e resoluções trazem o profissional intérprete como o especialista, mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, no caso do ensino sistematizado, esse profissional também viabilizará o acesso do aluno surdo ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. A Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999, viabiliza esse acesso do surdo ao ensino superior e garante mais um espaço de trabalho ao ILS, mas não faz referências à formação desse profissional.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que estabelece a inclusão e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de fonoaudiologia e formação de professores, e a oferta desta em caráter optativo aos demais cursos de formação superior, apresenta novamente a figura do ILS, agora com formação acadêmica e reconhecimento profissional legal e com certificação emitida por instituições credenciadas junto a Secretaria de Educação.

A lei mais recente que se tem em território nacional sobre o profissional ILS é datada de 01 de setembro de 2010 sob o Nº 12.319, sancionada pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, reconhece o exercício da

profissão do intérprete mediante formação específica e certificação como garantida anteriormente pelo Decreto nº 5.626 de 2005. A lei garante que até dezembro de 2015, a União, promoverá diretamente ou por intermédio de instituições credenciadas o exame nacional em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Portanto, fica claro mediante literatura e de documentos oficiais a necessidade do profissional ILS para que a inclusão dos surdos seja real. Quanto à formação deste profissional será discutida mais adiante no decorrer deste estudo.

3.3 O ILS

O ILS, esse novo profissional presente nas salas de aulas do ensino comum, precisa ser definido, para isso, é necessário conhecer primeiro o que seria um intérprete em linhas gerais. Intérprete é todo aquele que faz uso de uma língua fonte e uma língua alvo. O ILS fará a interpretação da língua de sinais (língua fonte) para língua oral (língua alvo) ou da língua oral ou escrita (língua fonte) para a língua de sinais (língua alvo). O ato de interpretar envolve um ato cognitivo-linguístico muito complexo, pois o seu agente fará uso de duas línguas distintas ao mesmo tempo, no momento de interpretar o intérprete capta as informações da língua fonte e faz escolhas lexicais, semânticas, estruturais e pragmáticas da língua alvo, estas escolhas devem se aproximar o máximo possível da língua fonte. Além desse conhecimento técnico para escolha apropriada, o intérprete está envolto na interação comunicativa, este aspecto propicia ao intérprete influenciar o objeto e o produto da interpretação. O tradutor por sua vez é aquele que traduz de uma língua para outra. (BRASIL, 2002)

A língua fonte é a que o intérprete ouve ou vê para poder fazer a tradução e interpretação para outra língua: a língua alvo. Cada língua apresenta uma modalidade linguística, a língua falada é oral-auditiva, isto é, usa a audição e a articulação por meio do canal auditivo para compreender e produzir os sons produzidos das palavras nesta língua. A língua sinalizada é visual-espacial, utiliza-se da visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nas línguas de sinais. Quanto a modalidade

gráfico-visual, tanto a língua falada quanto a sinalizada podem ter uma representação gráfica. A tradução e interpretação também apresentam modalidades na língua de sinais, ela pode ser da língua de sinais para a oral, da língua de sinais para escrita, da língua oral para a de sinais, da escrita para língua de sinais. A tradução sempre envolve uma língua escrita, ou seja, da língua oral escrita para língua de sinais escrita, da língua de sinais escrita para oral escrita. A interpretação por sua vez sempre envolve as línguas faladas e as sinalizadas, isto é, uma língua oral-auditiva e uma língua visual-motora. Na língua de sinais o termo tradutor é usado de forma mais generalizada, incluindo a interpretação. (LACERDA, 2009)

Segundo Lacerda (2009), o exercício da interpretação envolve dois modos distintos de atuação: a simultânea e a consecutiva. Na primeira forma, a tradução-interpretação acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo, o tradutor-intérprete precisa ouvir ou ver e enunciação de uma língua fonte, processá-la e passar para a língua alvo no tempo da enunciação. Na tradução-interpretação consecutiva, por outro lado, o tradutor-intérprete ouve ou vê o pronunciado na língua fonte, processa a informação e posteriormente transferirá para a língua alvo.

Assim, o trabalho do intérprete/tradutor será o de dar nova forma ao sentido percebido, garantindo os seguintes aspectos: toda a mensagem original deve ser contemplada inclusive em seus detalhes e neste trabalho as características da língua de chegada precisam ser respeitadas. O processo de tradução/interpretação não pode estar focalizado apenas no nível lingüístico, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos. (LACERDA, 2009, p. 16)

Portanto, considera-se a atuação do intérprete como uma ponte, pois sua ação favorece que uma mensagem ultrapasse a barreira linguística entre comunidades de línguas distintas.

Quanto ao conceito do termo ouvinte este é definido pela Secretaria de Estado da Educação de Educação Especial (2002), como todos que não compartilham as experiências visuais como os surdos, pois surdez é constituída por experiências visuais no mundo. Já a visão clínica caracteriza a surdez como a diminuição da acuidade e da percepção auditiva, que resulta na

difficuldade de adquirir a linguagem oral de forma natural. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária do país como segunda na modalidade escrita, esta aquisição de linguagem permite ao surdo desenvolver-se cognitivo, social e cultural. O surdo-cego é definido como aquele que tem perda substancial da visão e da audição, ou seja, é uma pessoa que não pode ver nem ouvir, e utilizam a língua de sinais e ou o tadooma, este é o meio de comunicação utilizado pelo surdo-cego, que consiste em conhecer a língua por meio do tato, utilizando as mãos o surdo-cego pode sentir a vibração da fala ao tocar o locutor ao lhe tocar a face. (BRASIL, 2002)

O conceito de língua e linguagem será tratado no tópico a seguir, pois para se compreender essa diferença é necessário focar alguns estudos realizados em torno destes termos que concentram uma complexidade enorme para o desenvolvimento humano.

3.3.2 O intérprete educacional (IE)

A formação do ILS apresenta a questão do Intérprete Educacional (IE), vigente nas políticas educacionais de muitos países. Este termo é usado:

[...] em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. Em certos países ainda há a preocupação em diferenciar, de forma mais saliente, a atuação do ILS daquela que atuam no espaço educacional (na Itália, por exemplo, o profissional que atua no espaço escolar não é chamado intérprete, mas assistente de comunicação) principalmente porque trata-se de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para língua de sinais e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação [...] (LACERDA, 2009, p.33)

O IE é o profissional que atua na educação, utilizando tanto a língua de sinais como a língua oral para fazer a ponte de comunicação na interação

surdo-ouvinte. “É a área de interpretação mais requisitada atualmente.” (BRASIL, 2002, 59).

O perfil desse profissional contempla a intermediação da relação entre professores e alunos surdos, estes e seus colegas ouvintes. Porém, as competências e responsabilidades deste profissional, não são fáceis de determinar, pois muitas vezes lhes são delegadas funções que não pertencem a ele. Cabe a ele e à equipe pedagógica da escola organizar momentos que possibilite compreender sua importância, necessidade e funções em sala de aula.

Um equívoco comum é os profissionais da escola crer que o intérprete é responsável pela aprendizagem do aluno surdo. O próprio professor muitas vezes, procura o intérprete para saber do desenvolvimento acadêmico do aluno. Muitas vezes, o IE é confundido com o professor, principalmente, quando atua na educação infantil e ensino fundamental, quando é comum que as crianças nesta fase não diferenciem claramente os papéis dentro da sala de aula. Neste caso de acordo com Lacerda (2009) cabe ao intérprete e ao professor demonstrar por meio de suas ações qual a função que exercem em sala de aula.

De acordo com Lacerda (2009), a responsabilidade de ensinar não é do intérprete e sim do professor. Embora o intérprete em muitos casos conheça melhor as implicações que acarreta a surdez e conheça bem os alunos surdos, o IE pode sim contribuir com o professor sugerindo atividades que possam auxiliar a aprendizagem do surdo incluindo-o no processo ensino-aprendizagem, mas não deve assumir a responsabilidade de ensinar o conteúdo ao aluno. O trabalho deste profissional ultrapassa as escolhas linguísticas ativas do que deve interpretar e traduzir envolve também o modo como o conteúdo se torna acessível ao aluno, mesmo que isso implique em solicitar ao professor que reformule suas aulas, principalmente no caso de crianças menores ou com aqueles que ainda estão adquirindo sua língua materna.

É possível perceber que a inserção do intérprete no meio educacional não resolve todos os problemas educacionais que envolvem o surdo. Para solucionar parte dos problemas é necessário que o IE faça parte da equipe educacional, “[...] ficando clara qual é o papel de cada profissional frente à

integração e aprendizagem da criança surda [...]” (LACERDA, 2009, p.35), discutir o papel dos profissionais na educação de surdos é preciso, pois essas reflexões levam a entender e compreender as necessidades deste aluno, e a opinião do IE, contribui para elucidar muitos equívocos sobre a educação de surdos e sua língua. A participação efetiva do IE contribui para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e a perspectiva bilíngue de educação. Cabe, também, a esse profissional verificar o que os alunos surdos já sabem sobre os diversos temas propostos; o levantamento contribui para melhorar o ato de tradução do conteúdo e também orienta os momentos de sugestões dos intérpretes aos professores que trabalham com alunos inclusos.

O IE poderá atuar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, no nível universitário e pós-graduação. Para cada nível de educação precisa se considerar os fatores particulares pertencentes a eles. Nos níveis iniciais de ensino o intérprete ficará em frente aos alunos, e este devido sua pouca idade tem dificuldade em ver o intérprete como um mediador entre professor e aluno, aluno surdo e ouvinte

Outro problema frequente é o fato da criança surda estabelecer vínculo com aquele que lhe dirige o olhar; neste caso o intérprete é quem firma esta relação e para trabalhar com este grupo de alunos o IE deve ainda ter habilidade e afinidade no trabalho com crianças. Já os adolescentes e os adultos conseguem lidar melhor com essa divisão em sala de aula com presença do IE, isto é, conseguem distinguir quem é o professor e quem é o IE em sala de aula e quais as funções de cada um. (BRASIL, 2002)

Entre os problemas enfrentados diariamente pelo IE, está a de confundir-lo com o professor, muitas vezes o aluno dirige questões diretas ao intérprete para que ele solucione suas dúvidas, neste momento cabe ao intérprete direcionar a questão ao professor, estabelecendo qual sua real função em sala de aula, que consiste em mediar a relação professor – aluno. Diante dos problemas enfrentados pelos IE, houve a tentativa de elaboração de um código de ética que os orientasse, o código de ética rege que o intérprete seja discreto, sigiloso, não faça comentários, não compartilhem informações que foram travadas durante sua atuação. Essas são características fundamentais ao intérprete, pois ele está ali para atender aos alunos surdos e seus

interesses e auxiliar o professor na comunicação e no dia a dia de sala de aula. (BRASIL, 2002)

Ressaltamos que no meio educacional existem professores fluentes na língua de sinais, diante disso o MEC visa formar professores intérpretes, isso acarreta em duas profissões: a de professor e a de intérprete. O objetivo de abertura para esta formação ofertada pelo MEC é abrir este campo de atuação dentro das escolas, a carreira do professor intérprete e a do magistério, cuja atuação na rede de ensino se efetiva com uma dupla função: em um turno este profissional atuará como regente em uma sala regular, ou em classe especial, ou ainda em sala de recursos ou em escola especial; em outro turno atuará como intérprete em sala de aula, tendo outro professor como regente. (BRASIL, 2002)

A presença do IE é essencial para viabilizar a educação de surdos na escola comum, pois este poderá “[...] interpretar para os surdos aquilo que os professores ouvintes estão dizendo, seja para interpretar para os ouvintes aquilo que os alunos surdos estão dizendo. [...]” (LACERDA, 2009, p. 38). A necessidade deste profissional para fazer a mediação apresentada por Lacerda levará ao aumento na procura por esse profissional, o que forçará o aumento de cursos de formação, melhoria na capacitação e debates reflexivos nesta área, na incessante busca de entender o papel, a função e a necessidade deste profissional.

3.4 Formação do ILS

Os olhares para formação do intérprete se iniciaram a partir do momento que a comunidade surda se constituiu como um grupo com identidade sócio-cultural-política, pois somente a participação do surdo como cidadão levou a sociedade a pensar seus direitos e necessidade peculiares a partir das características próprias da surdez, de um grupo minoritário que se forma por meio das experiências visuais e de uma língua que tem como canal a visão, pois sua principal característica é ser uma língua visual-motora composta de estrutura linguística própria.

De acordo um documento organizado pelo MEC (BRASIL, 2002) e o site da FENEIS há diferentes níveis de formação para o ILS. Eles têm

formação do nível secundário ao mestrado. Os intérpretes vêm estudando para tornarem-se profissionais mais capacitados. Pensar na formação do intérprete envolve a comunidade surda, pois é por meio da sua constituição como colocado anteriormente, que começa a se pensar neste profissional. Temos alguns países com experiências bem sucedidas como Dinamarca, Suécia, Finlândia e Estados Unidos.

Quadros (2004) apresenta alguns aspectos necessários para a constituição do intérprete: a) reconhecimento da língua de sinais na sociedade e na educação de surdos; b) o direito das pessoas surdas, oportunidades sociais, educacionais e vocacionais; c) legalização do direito do sujeito surdo a prestação de serviço gratuitamente; d) reconhecimento do intérprete como profissional qualificado com probabilidade de emprego e carreira; e) equivalência entre o número de intérpretes e a demanda; f) estabelecimento de cursos para formação do intérprete com treinamento e educação formal; e por fim g) a ação das pessoas surdas e ouvinte quanto à necessidade do serviço do intérprete.

A partir dessas considerações seguem as experiências feitas em países europeus para a formação do intérprete.

Na Europa, os primeiros cursos de formação de intérpretes realizado nos finais de tarde ou fins de semana, eram promovidos pelas associações de surdos, por meio de programas de curta duração e currículo restrito. Atualmente, em países como França, Dinamarca e Alemanha, os cursos têm duração de dois anos e o domínio da língua de sinais não é pré-requisito para o ingressante. A Itália, a Holanda, a Inglaterra e a Dinamarca contam com recursos financeiros públicos, enquanto que países como a França, a Grécia, da Irlanda e da Espanha, não possuem tais recursos e necessitavam do apoio das associações de surdos. Os cursos visavam desenvolverem habilidades e conhecimentos sobre o surdo e a surdez. Na Bélgica os poucos cursos para formação do ILS existentes consistiam no conhecimento da língua de sinais e leitura labial, reconhecimento dos costumes do surdos, estudo da história, gramática, psicologia, entre outros voltados para o tema da surdez. Na Inglaterra os primeiros cursos miravam desenvolver a fluência na língua de sinais, primeiro em nível comunicativo e depois em nível de interpretação, nestes cursos não se podia usar o inglês sinalizado, as línguas que seriam

usadas pelo intérprete eram valorizadas da mesma forma, isto é, a língua com canal gestual-motor tinha valor como às orais-auditivas, neste país os intérpretes se especializavam em áreas afins como educação, medicina, etc. A duração dos cursos era de tempo integral. Na França a formação do ILS consistia no conhecimento da língua de sinais, da língua falada e o conhecimento sobre o intérprete, em cursos ofertados nos finais de semana. (FENEIS, 2012)

Na Alemanha os primeiros cursos de formação para ILS priorizavam pelo conhecimento do código de ética, prática de tradução e interpretação, psicologia do surdo, treinamento da língua de sinais e técnicas de interpretação, e priorizava a qualificação dos professores nos cursos de formação, elaboração do currículo próprio ao curso e qualificação dos alunos. A certificação dos intérpretes era feita por organizações de intérpretes informais. Já países como Inglaterra, Dinamarca, Holanda e Espanha, tinham registro próprios que qualificava o intérprete. (BRASIL, 2002)

A Espanha exigia qualificação do intérprete, os demais países além de não exigirem qualificação, incluíam pessoas sem qualificação, mas com experiência em interpretar e eram reconhecidos como competentes para exercer a função. A remuneração dos intérpretes era feita pelos próprios surdos e por verbas governamentais. Para garantir os direitos de cidadania o governo deveria prever intérpretes em órgãos públicos prestadores de serviço aos cidadãos. (FENEIS, 2012)

Na Finlândia a formação básica dos cursos para intérpretes objetivava a prestação de serviço aos nascidos surdos, surdo-cego e pessoas que perderam audição. Neste país foram implantados cursos de curta e longa duração, nos de curta duração os alunos tinham informações teóricas sobre surdez e serviços sociais prestados aos surdos, princípios da interpretação, fundamentados na ética, informações sobre a língua de sinais e como era usada na interpretação, nestes cursos de curta duração a interpretação era praticada e avaliada por pequenos grupos, compostos de intérpretes e instrutores surdos. (BRASIL, 2002)

Os cursos de longa duração dedicavam tempo maior a parte teórica contendo o mesmo conteúdo do curso de curta duração acrescentando o estudo teórico dos aspectos sócio-políticos e psicológicos. Na parte prática

realizavam encontros com pessoas surdas e intérpretes. Os estudantes também aprendiam como ensinar a língua de sinais. Estes cursos eram frequentados por surdos e ouvintes. Para os surdos que almejavam atuar como intérprete era ensinado a leitura labial, mas esta formação dada aos surdos trouxe problemas, pois os surdos não tinham o feedback da audição para interpretar o que o emissor passava em sua fala, outro problema encontrado foi a tradução da língua de sinais para a língua oral, pois muitos surdos realizavam uma boa leitura labial, mas a dicção não era clara dificultando a comunicação. Como as turmas eram compostas de alunos surdos e ouvintes era difícil adequar o nível da língua ao grupo, outra questão problemática era o desconhecimento da língua pelos próprios surdos. (BRASIL, 2002)

Os cursos para formar intérpretes na Dinamarca eram ofertados pelo Centro de Comunicação Total junto ao Colégio do comércio, com dois anos de duração e vinte alunos por turma, estes na sua maioria não conheciam a língua de sinais. O currículo elaborado para o estudo da língua de sinais englobava a comunicação, exercícios gramaticais, exercícios tato-manuais e soletração, além de linguística geral, bilinguismo, correntes educacionais, organizações para surdos, história da comunidade surda, cultura surda, línguas de sinais estrangeiras, gramática da língua de sinais, notação de sinais, desenvolvimento histórico da língua de sinais e causas e consequências da surdez, todo este conteúdo era estudado no primeiro ano do curso e a avaliação do curso neste período se dava por meio da tradução de textos dinamarqueses para língua de sinais, textos da língua de sinais para o dinamarquês. No segundo ano aprendia-se a língua de sinais - ensinada por professores surdos - interpretação e métodos desta prática, ética e treinamento em laboratórios equipados para praticar a interpretação. A metodologia utilizada nos cursos ia desde exercícios com vídeos a diálogos, discussões em grupo e tradução de artigos. Os alunos ainda realizavam atividades extras constituídas por atividades entre surdo e ouvinte fora do curso. Neste segundo ano a avaliação era feita por meio da interpretação da língua oral nacional para a língua de sinais e vice-versa, interpretação do diálogo entre surdo e ouvinte e um ensaio sobre ética. (FENEIS, 2012)

No Estados Unidos a proposta para formação de intérprete se instituiu em nível de mestrado proposto pela Universidade de Gallaudet enfatizando a

interpretação com a finalidade de ofertar uma formação de qualidade com base nas habilidades de comunicação, o curso se apresta com caráter interdisciplinar e multidisciplinar. A duração do curso era de dois anos em tempo integral. O programa incluía estudo sobre interpretação, princípios básicos de linguagem e comunicação, habilidade de tradução e interpretação. O curso inicia-se pela tradução consecutiva e passa para a simultânea. (BRASIL, 2002)

3.4.1 A formação do ILS no Brasil

No Brasil a preocupação com a formação do intérprete se efetivou a partir do reconhecimento da língua de sinais pela lei 10.436 de 2002, que reconhecer que ela é usada pelas comunidades surdas como meio de comunicação. Esse é o primeiro passo para se reconhecer e formalizar a profissão do intérprete, pois como já exposto anteriormente para que a profissão do intérprete se constitua de fato é preciso que a comunidade surda e os movimentos surdos atuem de forma efetiva na sociedade.

Todavia, a Lei nº 10.436 só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, em dezembro de 2005, o que fez com que as providências e os encaminhamentos daquilo que estava previsto ficassem refreados, aguardando a legislação pertinente. De 2005 para cá, os termos do decreto estão sendo discutidos e compreendidos para sua efetiva implementação pelos órgãos e instituições competentes. Essa legislação trata do direito das pessoas surdas ao acesso as informações através da Libras, do direito dessa comunidade a uma educação bilíngue, da formação de professores de Libras e de intérprete de Libras entre outras providências [...] (LACERDA, 2009, p. 24)

Cabe neste momento compreender o que o Decreto nº 5.626/05, prevê para adequar escolas, empresas, órgãos públicos e demais instituições para atender as pessoas surdas. Para atender as finalidades deste texto cabe expor o que trata o capítulo V do decreto, pois este trata da formação do tradutor e intérprete da Libras. O artigo 17 prevê que a formação do profissional intérprete se dê por meio de curso superior com habilitação em Libras-Língua Portuguesa. Porém, o artigo 18 do mesmo documento determina que nos dez anos seguintes à publicação do decreto, a formação do intérprete em nível

médio deve ser realizada em cursos de educação profissional; curso de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciada por secretarias de educação e de ensino superior. O parágrafo único contido neste capítulo ressalva que a formação do intérprete pode ser feita em organizações da sociedade civil desde que o certificado seja convalidado pela secretaria de educação ou ensino superior. Este decreto reconhece a importância da formação do ILS, assim como os intérpretes de línguas orais. A Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010, regulamenta a profissão do ILS, prevendo como formação no seu artigo 4º a mesma formação descrita no decreto 5.626/05, dessa forma essa lei exerce o reconhecimento da profissão intérprete de Libras em território nacional.

Os cursos de formação destinados aos intérpretes de Libras ofertados no Brasil são poucos, a formação deste profissional vem se dando na prática. Inicialmente, a instituição que realizava provas para certificar se o intérprete era apto para a função era somente a FENEIS, que avaliava e certificava este profissional por um ano. Após este período o intérprete retornava para revalidar por meio de uma nova avaliação e recebia sua habilitação como intérprete. Esta avaliação verificava o conhecimento do futuro intérprete em relação à surdez e a comunidade surda, e tinha como base o Código de Ética na avaliação postural do intérprete. Este documento disciplinador envolve aspectos como: responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações, sigilo entre outras características éticas. De acordo com Sander (2002), ele foi oficializado pela FENEIS no II Encontro Nacional de Intérpretes realizado no Rio de Janeiro em 1992 e relacionam os deveres, as relações como contratante de serviços, a responsabilidade profissional e como deve ser as relações com os colegas, normatizando como deve ser um profissional idôneo e comprometido com causa do sujeito surdo.

Lacerda (2009) considera que as primeiras iniciativas de curso de formação para ILS se deram no século XXI, em disseminar cursos, alguns em caráter de especialização. No início de 2005 iniciou-se um curso sequencial de formação específica pela UNIMEP/SP ou como curso tecnológico ofertado pela Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro. Em 2008, o primeiro curso, em nível de bacharelado para tradutor/intérprete de Libras-português foi ofertado por universidades públicas na modalidade de Ensino a Distância (EAD), com

pólos em todo o Brasil, coordenados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2009 a UFSC ofertou pela primeira vez o vestibular para tradutor/intérprete em nível de bacharel em Libras-Língua Portuguesa no módulo presencial. A autora ressalta que:

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à dificuldade da tradução/interpretação. (LACERDA, 2009, p.25)

A citação acima apresenta a importância dos cursos de formação para o profissional intérprete, pois somente a fluência, ou seja, o conhecimento da língua não garante a qualidade das escolhas semânticas no ato de interpretar.

4 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS ACERCA DE SUA FUNÇÃO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Esta seção objetiva demonstrar os dados de campo acerca da efetivação do papel do ILS no contexto escolar. Buscamos contrapor aspectos da função desse profissional na literatura e nos documentos oficiais e sua efetivação na prática de sala de aula. Conforme as observações em salas de aula e entrevistas com estes profissionais atuantes na educação e inclusão do surdo no ensino comum.

4.1 Trajetória até Chegar ao Objeto de Pesquisa

Para Sacks (1998), somos ignorantes a respeito da surdez. Concordamos com o autor, pois mesmos com os avanços na área da ciência, da tecnologia e da informação ao depararmos-nos com questões relacionadas à surdez, percebemos como conhecemos pouco sobre as particularidades nessa área.

Até poucos anos atrás os surdos eram mantidos em escolas próprias para eles ou ficavam em suas casas afastados da sociedade, devido à crença de que eram incapazes e até mesmo retardados como apresenta a história da educação destes indivíduos. Atualmente, com a inclusão e valorização das pessoas com algum tipo de necessidade especial nas escolas e seu acesso à vida em sociedade, as pessoas têm mais contato com essa especificidade e há uma mudança significativa de concepção. Todavia, ainda há aspectos desconhecidos sobre a surdez e as outras necessidades especiais. O relatado anteriormente é tão real que ao entrar nas salas de aula do ensino superior nos cursos de licenciatura para trabalhar a questão da surdez com os alunos, constatamos que a maioria deles desconhece o que é a surdez e o que esta acarreta em termos de desenvolvimento e inserção social, as consequências da não aprendizagem de uma primeira língua para ele – no caso dos surdos, a língua de sinais. Fato este verificado nas turmas dos cursos de licenciatura que lecionamos a disciplina de LIBRAS, pois para se iniciar as aulas nos dedicamos ao estudo do que é a surdez, e nestes momentos de reflexão é possível

constatar que mesmo aqueles que têm um familiar com algum grau de surdez desconhecem as particularidades ligadas à surdez.

Tivemos o primeiro contato com este grupo marginalizado socialmente – pessoas com necessidades educacionais especiais - no curso de graduação. Ao ingressar no curso de Pedagogia em 2002, desconhecíamos essa concepção de educar o especial, porém, no segundo ano de curso em 2003 com uma disciplina intitulada “Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Especial”, leiga no assunto intrigamo-nos muito com o apresentado pela docente sobre as necessidades especiais de cada indivíduo que pertence ao grupo antes denominado como “deficiente” ou “excepcional”. Nossa inquietação aumentou ainda mais quando ao estudar o tema “surdez” a professora da disciplina trouxe a sala de aula uma surda oralizada e sinalizadora para apresentar para turma a língua de sinais. Uma língua até então desconhecida pela maioria, foi neste momento que sentimos a necessidade de saber como surgiu aquela língua, como era estruturada e como uma língua ideográfica ou viso-gestual conseguiria construir conceitos abstratos?

A partir deste primeiro contato com a língua de sinais, iniciamos uma busca para compreender a surdez em sua complexidade, e o que esta acarretaria ao desenvolvimento humano, e a função da linguagem e importância da língua na formação humana. Com as questões apresentadas anteriormente a serem respondidas nos instigando, iniciamos a busca por respostas. O primeiro passo foi levantar bibliograficamente o que era a surdez e como se deu a educação dos surdos, teoria esta apresentada na segunda seção deste trabalho.

Após o conhecimento teórico das particularidades da surdez, houve a necessidade de aprender a língua de sinais. A aquisição da língua se deu inicialmente em um curso de um ano de LIBRAS, ministrado por um professor surdo. Após o curso no qual se aprende sinais soltos ou descontextualizados, iniciou-se um estágio na escola de surdos, período este que permitiu o uso do que havia se aprendido no curso. A convivência com os surdos nos possibilitou utilizar a língua de sinais em toda sua complexidade e riqueza características próprias das línguas humanas, a apropriação da língua de sinais do primeiro contato ao uso fluente desta, levou aproximadamente dois anos.

A aprendizagem da língua de sinais teve como finalidade compreender como esta língua se estruturava e influenciava no desenvolvimento cognitivo do surdo. A aprendizagem da língua de sinais possibilitou na época estagiar em uma escola na modalidade especial de educação para surdos, na qual as professoras eram bilíngues e ministravam suas aulas em LIBRAS. A escola também contava com um instrutor surdo sinalizado, que ensinava a língua aos surdos que ingressavam na escola. Durante o período de estágio tivemos a oportunidade de aprofundar o uso da língua de sinais, possibilitando compreender a importância da língua de sinais para desenvolvimento cognitivo e inserção social do surdo.

A experiência na escola de surdos foi essencial para constatar como a língua de sinais influenciava e contribuía para o desenvolvimento do sujeito surdo.

A experiência acima relatada oportunizou que ingressássemos na educação básica como ILS, nas escolas com alunos surdos inclusos, pois como conhecedora da língua de sinais e fluente nesta e a falta significativa deste profissional, iniciamos a trajetória na inclusão de surdos na prática e realidade das salas de aula denominadas de inclusiva. E foi esta prática que nos levou a novos questionamentos sobre a inclusão dos surdos e o profissional designado para atender a sua diferença linguística. Portanto, envolvida pelas próprias experiências vividas no cotidiano escolar enquanto ILS nos deparamos com o objeto de pesquisa: o ILS, mais especificamente o Intérprete Educacional.

Nessa quarta seção desse estudo buscamos estabelecer a relação entre o que rege a literatura e os documentos oficiais sobre o ILS e sua prática em sala de aula. Optamos pela pesquisa de campo, dividida em duas etapas práticas; a primeira a observação das salas de aulas e dos intérpretes e a segunda a entrevista semiestruturada para obter fonte para analisar como é a formação e a atuação deste profissional em sala de aula. A seguir serão caracterizados os campos de pesquisa, apresentados os dados coletados na entrevistas e a análise entre os dados coletados e a literatura e documentos levantados por nós.

4.2 Caracterização dos Campos de Pesquisa

Os campos de pesquisa foram selecionados seguindo alguns critérios: todas as escolas deveriam ser públicas e com salas de aula com alunos surdos inclusos; os alunos surdos teriam acompanhamento do Intérprete durante todas as aulas; as escolas não precisavam ser centrais. Estes critérios foram adotados embasados na legislação vigente no Brasil que garante a pessoa com algum tipo de necessidade especial atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, 1996). A partir deste critério iniciou-se a busca pelas escolas situadas na região Noroeste do Paraná, sendo selecionadas três escolas de duas cidades com alunos inclusos desde as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio. As escolas serão denominadas A, B e C, a fim de preservar a identidade das escolas, dos alunos e dos profissionais nelas atuantes, como previsto no projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (Protocolo 199/2011).

- A escola A

Essa escola está localizada na região central e atende alunos de todos os bairros da cidade. No quesito educação inclusiva ela é adequada com recursos materiais e humanos, pois recebe verbas governamentais para facilitar e adequar o ambiente escolar aos alunos que apresentam algum tipo de necessidade educativa especial. A escola atende alunos em formação na educação básica nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, além da educação básica, a escola também oferta cursos profissionalizantes, visando atender e capacitar à sociedade.

Nessa escola estudam alunos surdos, com baixa visão, cadeirantes e com transtornos globais de desenvolvimento. É considerada a escola modelo da cidade nos aspectos de estrutura, infraestrutura e inclusão, pois devido aos recursos recebidos oferta aos alunos atendimento diferenciado e especializado. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola A apresenta o histórico de funcionamento desta instituição escolar desde 1952 que foi evoluindo e se desenvolvendo até construir-se da forma que se encontra atualmente. (Projeto Político Pedagógico, 2010a).

No ano de 2002 a escola foi autorizada a funcionar com uma sala de recursos de acordo com a resolução 293/02 e foi cessada pela resolução 2773/02 que retirou esta modalidade de ensino. Em 2004 foi autorizado o funcionamento de uma Sala de Recursos (5ª/8ª séries), pela Resolução Nº. 3494/04. Nesse mesmo ano foi autorizado o projeto “Sala de Apoio”, para atender alunos das 5ª séries com déficits de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (Projeto Político Pedagógico, 2010a).

De acordo com o PPP da escola A, a inclusão está embasada nas ações da SEED a discussões realizadas pelos profissionais da educação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, visando à universalização do acesso à escola pública e gratuita como direito de todos, direito este assegurado pela LDB de 1996, que em seu capítulo V garante ao educando com necessidades educativas especiais atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a estes o serviço de apoio de profissionais especializados. O documento, também, faz referência a Declaração de Salamanca de 1994, que relata em seu texto que as escolas devem se adequar a fim de atender as diferenças de cada aluno que podem se apresentar por características: físicas, sociais, linguística, socioculturais, trabalhadores, nômades, minorias étnicas englobando todos aqueles que apresentam algum tipo de déficit na aprendizagem. No entanto, somente a legislação não assegura a inclusão desses alunos, para se efetivar uma prática inclusiva é necessário que governo, família, comunidade, professores e todos os profissionais da escola se envolvam neste processo. Por fim, as escolas inclusivas devem atender as diferenças de todos os que dela necessitam para ter acesso ao conhecimento/cultura erudita. Para os alunos surdos o PPP garante o atendimento com ILS em sala de aula, também garante avaliação diferenciada a todos os alunos especiais. O documento também se refere à importância de cursos de aperfeiçoamento aos profissionais envolvidos na educação dos alunos especiais. (Projeto Político Pedagógico, 2010a).

- A escola B

A escola B localiza-se na área urbana, e atende alunos dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico à distância E-TEC Brasil. A escola iniciou suas atividades em 1955. Dentre os alunos aqueles com

necessidades educacionais especiais: Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e Psiquiátricos, Surdez e Deficiência visual. Devido à inclusão e as discussões referentes ao tema o corpo docente é consensual quanto à necessidade de qualificação dos profissionais da educação para atender os alunos com necessidades educativas especiais. Para os alunos com surdez a escola disponibiliza ILS selecionado pelo NRE. (Projeto Político Pedagógico, 2010b).

No entanto, essa escola no momento atende somente a alunos surdos, estes são duas alunas na 8ª série do ensino fundamental e uma no terceiro ano. No entanto, a escola é estruturada com acesso específico ao cadeirante, possui materiais didáticos e tecnológicos para atender ao cego/baixa visão e para atender aos surdos tem o IE que atende as duas turmas que incluem as alunas surdas.

- A escola C

A escola C atende a educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e ensino médio, fundada em 1996 e funciona de acordo com a modalidade de 1º e 2º graus supletivo em conformidade com o Departamento de Ensino Supletivo da SEED. A escola localiza-se na área central da cidade, mas disponibiliza Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDS), a fim de atender a demanda para formação dos cidadãos do município. A escola atende alunos com necessidades educativas especiais: mental, física/neuromotora, visual, auditiva, condutas típicas, síndromes, quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos, superdotação /altas habilidades. O PPP da instituição ressalva que esses alunos têm direito a um atendimento especializado que favoreça sua aprendizagem. (Projeto Político Pedagógico, 2010c).

A escola C é equipada com acesso para os cadeirantes, possui os recursos necessários para atender aos cegos/baixa visão e para atender aos surdos, conta com três intérpretes que atendem em todos os horários de funcionamento da escola (matutino, vespertino e noturno), por ser uma escola de ensino supletivo, os alunos surdos são matriculados todos em uma mesma disciplina para o intérprete atendê-los ao mesmo tempo, considerando que há apenas um intérprete por turno.

As escolas acima descritas foram caracterizadas de acordo com o PPP de cada uma, não apresentamos os mesmos dados para todas, pois os PPP trazem históricos e informações diferenciadas. Pode-se por meio desta descrição perceber que o documento aborda a importância e a necessidade da inclusão, no entanto refere-se aos profissionais especializados para atender estes alunos de forma genérica, no caso do Intérprete Educacional ele é citado no PPP das escolas A e B, mas a escola C não faz referência a este profissional presente no ambiente escolar. Porém, as escolas A e B que citam o profissional não fazem referência a sua formação e função nas salas de aula. A seguir serão caracterizadas as salas de aula observadas na pesquisa.

4.2.1 Descrição das salas de aula observadas

Na escola A, observamos três salas de aula, uma de primeiro ano, uma de segundo e uma de terceiro ano do ensino médio, ambas com alunos surdos inclusos e Intérprete Educacional de língua de sinais. As turmas funcionam nos seguintes horários: a de primeiro ano no período matutino e a do segundo e do terceiro no período noturno.

Na turma de primeiro ano a sala de aula era composta por trinta alunos, entre eles seis alunos têm necessidades educativas especiais sendo: um surdo, dois com baixa visão, dois com deficiência física e um com deficiência intelectual leve. Nessa turma a aluna surda é acompanhada pela IE em todas as aulas. Essa turma se destacou em especial, porque embora nosso foco nesta pesquisa seja o IE que acompanha o aluno surdo, não pudemos deixar de perceber que nos momentos de divisão dos trabalhos em grupos, os alunos com necessidades educativas especiais não são inclusos em nenhum dos grupos formados pelos considerados “normais”, e devido a isso se juntam e formam um grupo. Essa separação nos depara com uma inclusão da pessoa com necessidade especial irreal, pois no discurso se inclui o “diferente”, mas na prática isso não ocorre de forma eficaz. Indignamo-nos, pois é possível constatar que embora historicamente os considerados “diferentes” já conquistaram e fazem valer muitos dos seus direitos, ainda falta muito para a inclusão real destes indivíduos na sociedade e na aprendizagem acontecerem de fato.

Retornando nosso foco para o objeto da pesquisa. A Intérprete A, mostra-se atuante durante as aulas passando para a língua de sinais, o que é dito pela professora da turma. Nos dias que acompanhamos a IE em sala de aula assistimos as disciplinas: inglês, matemática, sociologia, biologia e física. Verificamos que as aulas conjugadas, nas quais os alunos não realizam atividades e o Professor explica o conteúdo, cansa o intérprete, pois este o ato de ouvir, entender e traduzir para outra língua é uma atividade mental muito elaborada, que exige do IE muita concentração e compreensão do que é dito para não passar para o aluno conceitos errados. É comum nas aulas o Professor ditar o conteúdo para os alunos, nestes momentos a IE conversava com o Professor e pedia para ele passar o conteúdo no quadro, para o próprio aluno copiar. Por fim, a língua de sinais da IE é clara e fluente.

No segundo ano também tinha trinta alunos, e uma aluna surda com acompanhamento do IE. Essa aluna além da surdez tem uma paralisia facial, ela não faz leitura labial e não é oralizada, faz uso somente da língua de sinais para se comunicar. Por se tratar de uma aluna trabalhadora falta muito as aulas, comprometendo a qualidade dos seus estudos. A IE desta turma apresenta boa fluência na Língua de Sinais e clareza na tradução.

A turma do terceiro ano era bem numerosa tinha quarenta alunos, entre eles dois alunos surdos inclusos acompanhados da IE. A turma era considerada a mais indisciplinada da escola, fato constatado durante as observações. A indisciplina dos alunos resultava em aulas com escassez de explicação de conteúdo e excesso de trabalhos dados aos alunos, pois os professores não conseguiam conter a indisciplina da turma. Os alunos surdos interagiam muito bem com os demais alunos, conversavam com todos e contribuíam para indisciplina em sala de aula. Diante disso, a IE justificava que isso se dava devido à “cultura surda” e até mesmo em alguns momentos a falta de interesse e motivação para os estudos era explicada com o mesmo argumento. A IE que os acompanhava ingressou como intérprete há aproximadamente um ano e apresentava dificuldades em traduzir o que era explicado pelo docente aos alunos, muitas vezes cruzava os braços e ouvia, no momento das atividades ela as fazia para os alunos.

Estas turmas fogem da proposta apresentada no PPP (2010) da escola, o qual designa que as salas de aulas com alunos inclusos teriam no máximo vinte e cinco alunos por turma.

Na escola B foi observada uma turma de terceiro ano do ensino médio, que tinha em sala dezesseis alunos, entre eles uma aluna surda incluída com auxílio do IE. A aluna tinha boa interação com a turma e o IE tem fluência e clareza na língua de sinais. O IE apresentava de acordo com o estudado por nós um comportamento inadequado, pois na maior parte do tempo conversa com a aluna assuntos alheios à aula ou ficava assistindo a explicação do professor sem traduzir para a aluna o que era dito. Em uma das aulas acompanhadas por nós na disciplina de Língua Portuguesa, o docente explicava sobre a literatura brasileira e fez a leitura do resumo de uma obra e o IE não faz a tradução para a discente.

Na escola C, observaram-se aulas da disciplina de Arte, pois devido à modalidade de ensino ser o supletivo variava a quantidade de alunos nos dias de aula observados, pois cada aluno está em uma etapa da carga horária. Os alunos surdos inclusos tinham o acompanhamento da Intérprete Educacional de língua de sinais nas aulas. A disciplina era frequentada por dois alunos surdos. Constatamos que nessa modalidade de ensino o docente passa o conteúdo para o IE, e este os explica para os alunos.

O campo de pesquisa é demonstrado com a tabela a seguir:

Escola	Quantidade de alunos	Idade dos alunos	Série	Turno	Intérprete da turma
Escola A	01	16 anos	1º ano do Ensino Médio	Matutino	Intérprete A
Escola A	01	21 anos	2º ano do Ensino Médio	Noturno	Intérprete B
Escola A	02	18 anos	3º ano do Ensino Médio	Noturno	Intérprete C
Escola B	01	21 anos	3º ano do Ensino Médio	Noturno	Intérprete D
Escola C	02	26-37 anos	1º ano do Ensino Médio	Matutino	Intérprete E

TABELA 1. Descrição do campo de pesquisa.

4.3 Dados coletados e análise

A coleta de dados se deu primeiramente com a observação nas salas de aulas descritas anteriormente. Observamos por vinte horas cada uma delas, tempo considerado suficiente para reconhecer o ambiente e seus integrantes. Após as observações fizemos a entrevista semiestruturada (em anexo) com os IE das salas de aulas observadas que se dividiu em cinco momentos: 1º identificação dos sujeitos; 2º o trabalho escolar; 3º formação continuada; 4º conhecimento sobre a profissão; e 5º expectativas. Abaixo serão apresentados os dados coletados nas entrevistas.

Na primeira etapa identificamos os intérpretes numa faixa etária entre trinta e dois e cinquenta anos, quatro mulheres e um homem. A tabela a seguir nos apresenta o perfil profissional de cada Intérprete entrevistado.

	Intérprete A	Intérprete B	Intérprete C	Intérprete D	Intérprete E
Idade	32	47	51	32	47
Sexo	F	F	F	M	F
Formação	Curso superior de Ciências, Educação e Matemática. Acadêmica do curso superior Letras / Libras. Certificado de Intérprete da SEED e PROLIBRAS.	Curso superior de Ciências Contábeis e Pedagogia. Certificado de Intérprete da SEED e PROLIBRAS.	Curso superior de Geografia Especialização em Ed. Especial. E Atestado de Intérprete da FENEIS.	Ensino Médio. Certificado de Intérprete da SEED e da FENEIS – RJ.	Curso superior de Pedagogia Certificado de Intérprete da SEED.

TABELA 2. Identificação dos sujeitos da pesquisa.

A Intérprete A é graduada em Matemática e acadêmica do curso Letras/Libras e Proficiência da SEED e PROLIBRAS. Atua como ILS há oito anos, sendo três na escola em que trabalha atualmente, compõe o Quadro Próprio do Magistério / QPM.

Formada em Ciências Contábeis e Pedagogia com Proficiência emitida pela SEED e PROLIBRAS, a Intérprete B, tem uma experiência como ILS de oito anos na mesma escola. Iniciou sua carreira na profissão como contratada do Processo Seletivo Simplificado / PSS e depois se efetivou por meio concurso, passando a fazer parte do QPM.

Com atestado de proficiência da FENEIS com validade de um ano, A Intérprete C é formada em Geografia, Especialista em Ed. Especial e atuante como ILS há um ano e meio na mesma escola é contratada pelo regime estadual PSS.

O Intérprete D tem formação de nível médio com certificado de proficiência da SEED e da FENEIS/RJ. ILS há quinze anos, no entanto, em sala de aula tem oito anos de atuação. Destes dois na escola em que a pesquisa foi realizada, contratado pelo PSS.

Formada em Pedagogia com certificado de proficiência emitido pela SEED, atua como ILS no CEEBEJA há sete anos, concursada, professora do QPM da escola.

Verificamos que a formação do intérprete varia do nível médio de educação a especialização. Essa variante torna-se um agravante na interpretação, pois como apresentado no final da seção três por Lacerda (2009) somente a fluência, ou seja, conhecer a Língua de Sinais não é suficiente para uma boa interpretação. Ao considerar que o pensamento abstrato de acordo com o apresentado por Vigotski (2001) transforma-se e aperfeiçoa-se diante das dificuldades apresentadas, acreditamos que os intérpretes com formação no ensino superior e com especialização possuem um vocabulário conceitual mais elaborado. Constatamos durante as observações que embora o vocabulário de conceitos de uma das intérpretes com curso superior fosse mais elaborado, ela possuía pouca fluência em Língua de Sinais, enquanto que o intérprete com nível médio de educação tinha mais fluência na língua, mas faltava-lhe maior conhecimento conceitual. Concluímos que a escolarização e a fluência na língua se completam no ato de interpretar.

Na segunda etapa da entrevista iniciamos questionando sobre o PPP e como este se refere ao ILS e ao aluno surdo, pelas respostas dadas nota-se que a participação do ILS na elaboração desse documento, tão importante na escola é sucinta, pois a maioria justificou seu desconhecimento quanto às referências feitas no PPP sobre sua presença e a do aluno surdo, devido à reformulação que estava ocorrendo.

Porém, o Intérprete D afirmou ter participado e ao ser questionado como o documento tratava o ILS e surdo ele deu a seguinte resposta: “Sim, às vezes.” Insistimos e perguntamos como? E respondeu: “... mas quando nós precisamos sim levando as situações, os acontecimentos com os surdos na escola levando para eles, eles tentando resolver”. A fala do ILS deixa claro que não compreende o que é o documento e como este é essencial para o direcionamento da escola. Analisando o documento lemos o seguinte trecho que se refere à educação de surdos:

O Colégio possui alunos com necessidades educacionais especiais:

- Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos;
- Surdez;
- Deficiência visual.

É consensual a necessidade de qualificação do corpo docente quanto às metodologias destinadas ao atendimento dos portadores de necessidades educacionais especiais através da formação continuada.

Aos alunos com surdez que estudam no Colégio o Núcleo Regional de Educação nomeou um intérprete de Línguas de Sinais. (Projeto Político Pedagógico, p.21, 2010b).

O texto acima destacado do PPP da Escola B mostra discordância entre a fala do Intérprete D e o documento, que segundo ele ajudou a elaborar. Na fala do sujeito da pesquisa vimos que ele diz que a referência sobre o aluno surdo e ao profissional intérprete aparece na forma de ajuda dada aos alunos caso surja algum incomum no cotidiano escolar.

Ainda em relação ao trabalho escolar perguntamos como era o dia de trabalho dos Intérpretes na escola e se tinham hora atividade. Em concordância responderam que não tem hora atividades e entram em sala na primeira aula e só saem ao término do horário escolar junto com alunos, pois são contratados para trabalharem vinte horas semanais.

A Intérprete A relata que durante as aulas há momentos que o Intérprete e o aluno surdo, têm outras interações além do que está sendo passado pelo professor, pois tem que ajudar o aluno na realização das tarefas, sendo que o mesmo não consegue fazer sozinho.

Ao serem indagados sobre o auxílio que recebem da equipe pedagógica e professores para exercerem seu trabalho, as colocações feitas pelos Intérpretes foram que não tem apoio especializado para exercerem seu trabalho, pois o profissional da escola não tem formação que possibilite essa interação entre Intérpretes, professores e equipe pedagógica.

O IE na maioria das escolas que atendem surdos inclusos com acompanhamento deste profissional, por nossas experiências podemos afirmar que, o profissional não integra equipe educacional e isto traz prejuízos à aprendizagem do aluno surdo, pois ao participar junto com a equipe, o IE tem a oportunidade de apresentar e falar sobre o seu trabalho e as particularidades da surdez auxiliando os docentes que trabalham com surdos inclusos no ensino comum. Sobre isso podemos citar Lacerda (2010) que corrobora com a necessidade do IE compor a equipe educacional da escola visando melhorar a aprendizagem do aluno surdo.

Outra questão considerada importante é a avaliação dos alunos surdos, pois os mesmos têm uma diferença linguística que interfere no momento da escrita, devido a primeira língua ser a de sinais e não a oral. Diante deste questionamento disseram que a avaliação é feita igual a dos demais alunos da turma, a diferença é o Intérprete poder interpretar a prova para os alunos surdos. A Intérprete B ressalta que ela conversa com o professor para corrigir a prova do aluno, considerando as interferências linguísticas presentes na escrita do surdo. A Intérprete C revela que cada professor tem uma atitude diante do aluno, pois isso depende de sua metodologia, não existe uma regra, tem professor que faz diferenciada e professor que faz igual as demais da turma.

O relatado pelos intérpretes nos leva a perceber que a inclusão na escola comum, ainda precisa ser mais bem estudada e pensada pelos profissionais presentes na escola, pois o dito pelos Intérpretes mostra que cada um faz o que “acha” melhor ou mais correto, pois:

[...] o trabalho do IE vai além de fazer escolhas sobre o que traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento [...] (LACERDA, 2012, p.35)

As palavras da autora contribuem para entendermos melhor a importância do IE na equipe educacional, comentada anteriormente, pois estas dificuldades e esta disparidade podem ser corrigidas a partir da reflexão entre docentes e IE que trabalham e interagem diretamente com os alunos surdos. Este profissional que age diretamente com o aluno por meio da língua pode contribuir muito apontando aos professores quais as dificuldades encontradas pelos alunos em cada disciplina. No entanto, durante as observações em sala de aula constatamos que o professor não interage nem com o aluno surdo nem com o IE, levando-o a desconhecer seu aluno e as necessidades deste para uma aprendizagem eficaz.

O terceiro ponto investigado referiu-se à formação continuada. Para compreendermos o apresentado pelos Intérpretes em suas respostas, cabe detalhar que no estado do Paraná é comum a Secretaria de Estado da Educação (SEED), no início do ano letivo e no retorno do recesso escolar do mês de julho, ofertar aos profissionais da educação um período de formação continuada, o qual é organizado pela SEED e repassada aos Núcleos Regionais de Ensino (NR), que os passam para as escolas.

Em resposta a esta questão, os sujeitos investigados disseram que participam de todas as formações que são ofertadas pela SEED, mas em nenhum momento direcionam o tema para a educação especial e eles participam da formação direcionada aos demais profissionais da escola. A Intérprete A e E fizeram uma ressalva sobre o ocorrido na formação do retorno das aulas no mês de julho de 2011, porque com a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, os professores tiveram um momento para se reunirem com seus pares e discutirem as mudanças no currículo e no planejamento, tendo em vista as mudanças. Quanto aos Intérpretes, estes permaneceram nas escolas junto com a equipe técnico/administrativo, e não conseguiram se inteirar das mudanças que irão ocorrer no ensino com a implantação de mais um ano de escolaridade.

Questionamos também sobre os cursos de aperfeiçoamento. Se eles participam e quem financiava tais cursos. Quanto à participação deles nos cursos, eles foram unânimes em responder que sim. Quanto aos cursos voltados para à área da surdez disseram que algum tempo que não lhes é ofertado, pois era sempre o Estado que providenciava e financiava.

Quando perguntamos aos intérpretes quem ministrava os cursos de aperfeiçoamento, responderam desconhecer como eram selecionados, mas são profissionais com currículo na área de surdez, oriundos da capital Curitiba e às vezes do Rio de Janeiro.

Segundo Lacerda (2010), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) aponta que a formação do ILS deve ser contínua em LIBRAS, para melhor conhecer a língua. No entanto, a resposta dada pelos IE para nossos questionamentos demonstra a falta de cursos para formar o ILS e atualizar os conhecimentos sobre a língua de sinais. A realidade na educação básica (interior do Estado do Paraná), não permite aos profissionais momentos de aperfeiçoamento além dos citados anteriormente. Adiante veremos no relato dos IE sobre a formação profissional, como foi feita e como são os cursos ofertados a eles e a escassez dos mesmos.

A quarta etapa da entrevista nos dá subsídios para analisar como é formado o profissional ILS e como este executa sua função no ambiente escolar. Nesta fase direcionamos perguntas que focam o conhecimento sobre a profissão.

No primeiro questionamento buscamos saber como os sujeitos da pesquisa ingressaram na profissão. Os ILS A, C e E eram professoras de surdo na escola especial e devido à falta de profissionais ingressaram nas escolas como Intérpretes. A Intérprete B ingressou na escola porque recebeu um convite de uma amiga que já era Intérprete e o D começou como ILS em seminários ofertados pela Igreja Evangélica na cidade de Maringá.

A Intérprete E relatou que começou seu trabalho com surdos no período do oralismo. Ela participou da transição entre oralismo e bilinguismo: "... eu participei primeiro não podia fazer nenhum sinal de repente agora pode fazer todos os sinais possíveis, só que daí ninguém sabia fazer os sinais..." (Intérprete E, 2011, arquivo da pesquisadora). A fala da Intérprete nos mostra como esse período de transição entre o ensinar o surdo a falar, impondo-lhes a

língua majoritária utilizada e o reconhecimento de sua particularidade linguística foi difícil, pois a maioria dos surdos que frequentavam as escolas especiais estavam aprendendo no oralismo e poucos conheciam os sinais, pois eram proibidos de utilizá-los.

Podemos perceber na fala dos IE, o apresentado por Lacerda (2010), que nos relata que a maioria dos ILS são formados como os intérpretes das línguas orais. Os pioneiros aprendiam em serviço, aprendendo a língua, aprendendo a interpretar e se arriscando em situações sociais para realizar o melhor possível o seu trabalho. Isso se justifica na crença de que para ser um bom Intérprete é necessário apenas o domínio de duas línguas como apresentado na seção três deste trabalho, uma língua de origem e uma língua alvo, no entanto, sabemos que é necessário o conhecimento dos aspectos de cada língua para uma interpretação clara e dinâmica.

Em seguida perguntamos quais são os pré-requisitos para atuar como Intérprete em sala de aula. Os Intérpretes relataram que não é exigido o Ensino Superior, é preciso ser maior de idade, ter nível médio ou 2º grau e ter “domínio” da Língua de Sinais. Esse domínio da Língua de Sinais é obtido por meio de banca, na qual o Intérprete é avaliado por surdos e Intérpretes, que os aprovam como proficientes ou não na Língua de Sinais. De acordo com a Intérprete A, atualmente os certificados no Estado do Paraná são validados pela FENEIS e órgãos conveniados como o CAS em Curitiba, o PROLIBRAS e um curso de aperfeiçoamento ofertado pela Secretaria de Educação, neste os Intérpretes passam por uma banca no último dia do curso que tem duração de uma semana. A intérprete E surpreendeu com sua resposta, segundo ela não lhe foi exigido nenhum tipo de qualificação para atuar como intérprete.

Na tentativa de descobrir um pouco mais sobre a formação destes profissionais, perguntamos como é feita a formação destes profissionais. A Intérprete A informou que agora tem a Faculdade de Letras/Libras, mas até então, não havia formação, se aprendia a língua com os surdos ou em cursinhos e depois fazia os testes. Os demais Intérpretes relataram que os cursos para formação são ofertados pelo estado, são cursos rápidos que possibilitam a certificação destes profissionais.

Neste momento vale ressaltar que o curso Letras/Libras teve seu início em 2008 no modulo EAD, com pólos no Brasil, a maioria nas capitais

estaduais. Somente em 2009 a UFSC ofertou pela primeira vez o curso presencial Letras/Libras para formar ILS.

Continuamos questionando como fizeram o curso de formação. A Intérprete A e E disseram que fizeram o primeiro curso de Libras na escola de surdos com um instrutor surdo da própria escola, pois era o único que conhecia a LIBRAS naquele período de transição. A Intérprete A afirma que após esse primeiro contato com Língua de Sinais a escola especial buscou parcerias para auxiliar na aprendizagem da língua, e por fim ela mesma procurou cursos em Curitiba para se aperfeiçoar.

A Intérprete E relata que no início da inserção de LIBRAS, como língua foi muito difícil o aprendizado, pois aprendiam sinais soltos e dependia dos próprios alunos a junção e formação das frases/sentenças na língua de sinais. Quanto ao curso de formação fez um em Curitiba ofertado pelo Estado. A Intérprete B fez seu curso de Libras com um surdo e uma Intérprete e depois fez a formação ofertada pelo Estado. A Intérprete D relatou que fez vários cursos de Libras ofertados pelos órgãos públicos municipais e estaduais e o Intérprete D teve sua formação em Igrejas Evangélicas.

Ao serem indagados sobre a formação que receberam no curso sobre a função e dever do Intérprete em sala de aula como analisavam sua atuação. A Intérprete A diz que o código de ética apresenta várias regras, no entanto, em sala de aula é impossível segui-lo, pois acaba exercendo funções que não são dela, como por exemplo orientar os alunos na realização de tarefas, porque os professores não têm informações sobre as condições do aluno surdo, ou seja, as dificuldades com a Língua Portuguesa tanto na leitura como na escrita devido a surdez. A Intérprete B relata que considera sua atuação boa, afinal faz o que gosta, mas a regularização da profissão do Intérprete deveria ser resolvida, porque "... muitos professores ainda acham que nós não fazemos nada, que nós não temos serviço e é bem pelo contrário, é um serviço que exige muito, que é cansativo e que você não tem hora atividade, não tem um momento pra você antecipar pro seu aluno..." (Intérprete B, 2011, arquivo da pesquisadora).

A Intérprete C diz sentir-se insegura devido ao pouco tempo de sua atuação como Intérprete, como o trabalho deste profissional ainda está se discutindo, pesquisando e estudando para saber qual é a real função do ILS. O

Intérprete D relata que não é sempre como aprendeu, pois cada lugar tem uma realidade diferente e precisa adaptar o trabalho a essa nova realidade.

A Intérprete E relata que faz o que pode, porque não tem um apoio, alguém que auxilie fazendo sugestões. Atende alunos que não são da sua especialidade, pois na escola todos a vêem como a professora de Educação Especial, todos os alunos que chegam desta área levam para ela atender, e ela não pode se recusar, pois causa indignação “... olha a gente tá pedindo um favor, afinal você é professora de educação especial...”.

Para encerrar a quarta parte de nossa entrevista perguntamos se de acordo com os documentos que regulamentam a profissão do intérprete de língua de sinais e suas funções, você considera que o intérprete executa sua função como está nos documentos e na literatura sobre este profissional? Por quê?

Obtivemos por meio das respostas em síntese que o Intérprete faz um trabalho que vai além dos documentos e da literatura sobre este profissional e sua função. Abaixo apresentamos as colocações feitas por cada entrevistado.

A Intérprete A relata o seguinte:

[...] hoje em dia agente fala de inclusão, mas as escolas não estão preparadas para receber estes alunos. Eles acabam sendo atendidos passam de ano, mas a gente sabe que a condição dele de aprendizagem, não é como deveria ser, então a gente acaba exercendo funções que realmente não é da função do intérprete e de acordo com a literatura a gente deve ter que só mediar a comunicação entre professor e aluno, mas a gente acaba auxiliando nas tarefas, às vezes até cobrando principalmente atividade, coisa que não faz parte da nossa profissão. (Intérprete A, 2011, arquivo da pesquisadora)

As palavras da Intérprete mostram como é a realidade da sala de aula e como a inclusão é idealizada e discursada, ainda não visível na prática, na realidade das salas de aula, precisamos caminhar muito para alcançar a inclusão real tão almejada.

A Intérprete B afirma “... Não, eu acho que não porque vai muito além. No papel geralmente você organiza falando que a função dele é só interpretar, mas vai muito além. O intérprete acaba fazendo um serviço muito mais social do que só interpretar uma aula.” (Intérprete B, 2011, arquivo da pesquisadora)

A fala desta profissional comprova o observado nas escolas por nós, o

intérprete acompanha o aluno no médico, agenda a consulta, todas as dúvidas que o aluno tem, o que ocorre em seu cotidiano eles trazem para o Intérprete ajudá-lo a resolver.

A Intérprete C é categórica ao afirmar que exercer uma função com cem por cento de igualdade como está no papel “... isso jamais existe...” (Intérprete C, 2011, arquivo da pesquisadora), pois além de interpretar também se auxilia o surdo nas dificuldades que eles encontram tanto na escola como fora dela.

O Intérprete D diz que a paridade entre documentos e literatura e a prática não ocorre, porque os surdos matriculados nas salas regulares do ensino comum muitas vezes chegam à escola sem o domínio da Língua de Sinais, forçando o Intérprete a deixar a interpretação da matéria e ensinar LIBRAS ao surdo, a fim dele se adaptar e criar vínculo entre surdo e Intérprete.

Para finalizar nossa entrevista indagamos sobre as expectativas destes profissionais para melhorar o trabalho do Intérprete em sala de aula. As respostas foram bem variadas.

A Intérprete A acredita que os cursos de formação continuada ofertada pelo governo, as reuniões pedagógicas que são organizadas pela escola, podia trazer esclarecimentos aos professores que atendem esses alunos, para o Intérprete poder fazer o que realmente é sua função mediar à comunicação. A Intérprete E também afirma que a formação é o melhor caminho para assegurar a qualidade da atuação deste profissional em sala de aula, mas ela dá um foco diferente a esta questão. Os cursos de formação são necessários porque ao se falar em língua de sinais, trata-se de uma língua, que precisa ser revista e estudada, pois como qualquer outra língua que se aprende a LIBRAS também se transforma e renova-se.

A Intérprete B diz que é preciso regulamentar a profissão por meio de lei que estabeleça direitos e obrigações, pois ainda há muita confusão em torno desta questão, deixando o Intérprete sem saber o que fazer, porque uns dizem uma coisa outros dizem outra.

Para o Intérprete D, se os professores que trabalham com a inclusão dos alunos surdos que tem acompanhamento do Intérprete tivessem cursos sobre a questão da surdez e do Intérprete, sobre a escrita do surdo, isso melhoraria muito o trabalho do Intérprete.

De posse dos dados coletados no período de observação das salas de aulas, das entrevistas e do levantamento sobre a função e formação deste profissional apresentada na terceira seção deste trabalho, analisaremos criticamente a atuação do ILS em sala de aula tendo como base teórica principal os estudos de Lacerda que se destacam no cenário nacional quando o tema é o ILS.

Considerando tudo o que foi apresentado até o momento, podemos afirmar que a questão que envolve a formação e atuação no ILS em sala de aula coloca-se como um grande desafio. Primeiro buscamos conhecer os sujeitos que comporiam nossa pesquisa, logo em seguida buscamos saber do seu trabalho na escola e a partir daqui começamos a perceber as dificuldades encontradas por este profissional no local de trabalho.

Ao relatarmos que o PPP da escola estava passando por reformulações e apresentado uma fala discordante da redação do documento, percebemos que ele não integra a equipe educacional da escola e não participa das discussões pertinentes ao trabalho em sala de aula, pois ele é visto como um recurso humano, que devido a falta de informações ficam afastados das mudanças que ocorrem na escola e deixam de participar de decisões importante no âmbito escolar. De acordo com nosso conhecimento prático e teórico sabemos que:

É fundamental que o IE esteja inserido na equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada profissional frente à integração e aprendizagem da criança surda, e esses papéis precisam ser sempre discutidos porque a sala de aula é sempre dinâmica, envolve solicitações dos alunos e é importante que as responsabilidades de cada um estejam claras. As opiniões dos IE são tão importantes quanto às de qualquer outro profissional que atua no espaço escolar, pois ele conhece bastante a criança surda, a língua de sinais e pode colaborar para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e a uma perspectiva bilíngue. (LACERDA, 2010, p. 35)

A participação do IE nas discussões que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno surdo é de suma importância, pois é o Intérprete o profissional mais próximo do surdo, ele é quem conhece a língua e consegue estabelecer comunicação com este aluno, podendo ajudar o grupo de profissionais que trabalha com este discente. A citação acima destaca mais um

ponto importante na educação de surdos: o bilinguismo (no nosso estudo língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa escrita como segunda língua). A escola que recebe o aluno surdo passa a conviver com duas línguas, as quais devem ser tratadas e respeitadas com singularidade de acordo com suas particularidades.

Seguindo com nossa análise percebemos que a escola não disponibiliza de espaço e tempo para os profissionais se reunirem para reflexões e análises que contribuirão para melhoria no processo ensino/aprendizagem, isso ocorre não só com as turmas que tem o aluno surdo incluso é comum a todos. Percebemos também que a formação continuada não propicia aos profissionais momentos para discutir a inclusão na escola, considerando o já dito, que os cursos vem prontos para serem executados.

A formação continuada do ILS se torna ainda mais complicada pelo relatado por eles, porque neste momento não tem nenhum curso sendo ofertado pelo Estado para se aperfeiçoarem e a formação continuada ofertada a todos não supre as necessidades dos ILS, pois trabalham com uma língua que não é a deles e precisam atualizar este conhecimento sempre. Se considerarmos que a LIBRAS está em construção e o vocabulário está se ampliando, o IE tem a necessidade de manter-se atualizado sobre a língua com a qual trabalha diariamente em sala de aula.

A formação profissional do ILS é algo que esta sendo discutido no meio educacional. A profissão começou ser notada a partir do reconhecimento de LIBRAS como língua própria da comunidade surda pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Desde então este novo profissional começou a permear o ambiente escolar, que a partir deste momento passa a atender o aluno surdo de forma bilíngue. Tendo por base os documentos, a literatura e os dados fornecidos pelos intérpretes por meio das entrevistas, podemos constatar que a formação deste profissional que trabalha na escola com os alunos surdos vem cercada de muitos porquês.

O ponto crucial que destacamos é que dos ILS entrevistados todos ingressaram na escola devido à falta desse profissional. Todos conheciam a língua de sinais e a língua portuguesa, alguns tinham a experiência na educação de surdos com o oralismo e ingressaram na aprendizagem da língua

junto com os alunos, ambos sem conhecer a Libras em sua profundidade e complexidade ingressaram na escola comum, em uma sala de inclusão.

Os cursos de Libras que fizeram foram aligeirados ou em instituições religiosas. E a formação de intérprete onde receberam?

A formação para se atuar como ILS dá por meio de banca realizada pela FENEIS em consonância com o MEC e órgãos conveniados com estes. Os ILS entrevistados receberam certificação pelo Estado do Paraná, que ofertava um curso de oitenta horas e ao término os intérpretes faziam uma banca, onde eram avaliados por surdos e Intérpretes, caso fossem aprovados recebiam uma certificação de Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Com exceção da Intérprete C, que tem o atestado para atuar como Intérprete emitido pela FENEIS, os demais tem a formação de Intérprete ofertada e certificada pelo Estado. Entre os entrevistados dois também possuem o certificado emitido pelo PROLIBRAS, que consiste na realização de uma prova objetiva e uma prova prática, que avalia apenas a fluência em LIBRAS deixando a parte todos os aspectos que envolvem a interpretação e as realidades de sala de aula.

O PROLIBRAS é uma iniciativa do MEC junto a FENEIS, na tentativa de validar o disposto no Decreto Nº 5.626 de dezembro de 2005, que no capítulo V trata da formação do tradutor e intérprete em LIBRAS - língua portuguesa. Ao garantir no item II do artigo 22 a inclusão educacional do aluno surdo em escolas bilíngues ou escolas regulares, seria necessário capacitar profissionais que atendam a esse novo grupo que permeia a educação comum. O PROLIBRAS atua como um órgão certificação. Não devemos esquecer que:

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à dificuldade da tradução/interpretação. (LACERDA, 2010, p.25)

Considerando as palavras da autora e analisando o PROLIBRAS, e sua forma de execução, podemos afirmar que o mesmo certifica, mas não qualifica, pois nos dois momentos de prova é avaliado o conhecimento da língua.

Durante nossa pesquisa encontramos ILS atuantes com nível médio de escolaridade a especilaistas, conforme apresentado acima. Não é exigido o

nível superior de ensino para atuar como ILS. No entanto, o Decreto nº 5.626 de 2005, afirma que a partir do ano de sua publicação que a formação profissional do tradutor/intérprete em nível médio deverá ser feita em cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária continuada, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior, instituições credenciadas e secretarias de educação.

Consideramos importante a formação do ILS em cursos específicos, porque é necessário que conheça as técnicas e formas de interpretação, que se estabeleça as funções do intérprete.

A função do ILS é orientada pelo código de ética apresentado na terceira seção, neste está descrito um profissional, como uma pessoa sem defeitos e que sua função é interpretar e nada, além disso. Porém, nossa prática em sala de aula, as observações e as entrevistas apontam que não se segue o código como está descrito, pois o trabalho do IE está além de só interpretar e traduzir. Ele intervém quando necessário, junto ao professor, orienta as atividades passadas aos alunos, os alunos lhes trazem problemas de sua vida não escolar e pede esclarecimentos aos intérpretes e até mesmo agendamento médico, muitos intérpretes fazem, como pudemos presenciar ao observar as aulas com a Intérprete E. Ao serem perguntados sobre estes documentos disseram ser impossível segui-lo, porque cada realidade precisa de uma intervenção diferenciada para atender os sujeitos envolvidos naquele contexto. Lacerda (2011) reafirma isso dizendo que o ILS tem que atender e até ensinar em algumas ocasiões a língua para os alunos. Este fato apresentado pela autora foi colocado pelo Intérprete D que relatou que muitas vezes deixou de interpretar a aula/conteúdo para ensinar sinal ao surdo que chegou às salas de aula de inclusão sem domínio em LIBRAS.

Os sujeitos da nossa pesquisa afirmam gostar do que fazem, mas seguir o que rege os documentos é difícil porque se tem o código de ética e não há Lei que regulamenta a profissão estabelecendo direitos e deveres destes profissionais. Entre as expectativas para melhora da profissão a Intérprete B, fala justamente desta necessidade, pois com uma lei ficaria mais fácil estabelecer os limites da profissão. Percebemos que a Intérprete B, desconhecia o conteúdo da Lei Nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, que reconhece e estabelece os deveres desse profissional. Todavia, constatamos

que o texto da lei pouco se difere do código de ética, ela não estabelece os direitos deste profissional.

A maior necessidade dos ILS é quanto à formação continuada tanto deles como dos profissionais que trabalham com alunos surdos. Segundo eles a falta de informação entre os professores dificultam o trabalho do intérprete, pois eles desconhecem a surdez e também o profissional que está trabalhando com eles, confundindo a função do ILS, atribuindo-lhe a responsabilidade pela não aprendizagem do aluno e em muitos casos deixando por conta do ILS a aprendizagem. Não tem ciência de que quem ensina é o professor e não o Intérprete.

Diante de todo o material teórico apresentado e da pesquisa de campo, podemos constatar que a função do ILS e principalmente a do IE precisa de muita análise e reflexões para as práticas tornarem-se mais eficaz para educar o surdo. Verificamos também a distância existente entre os documentos que regem a profissão e a formação profissional, fato justificado pelo fato da profissão ser recente no cenário educacional, pois a Libras foi reconhecida como o código linguístico das comunidades surdas em 2002 pela lei 10.436, somente a partir deste momento iniciou-se a busca por profissionais fluentes em Libras.

A necessidade do ILS na inclusão do surdo originou os cursos aligeirados na formação destes profissionais para atuarem em sala de aula, em virtude disso as leis e as questões que envolvem a formação deste profissional são recentes como o Decreto Nº 5.626 de 2005 é o primeiro documento que se refere à formação do ILS tanto a nível médio quanto superior e a Lei mais recente é a Lei Nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do ILS, o corpo da lei apresenta-se da mesma forma que o código de ética deste profissional que até então era o único documento que regia a profissão.

Por fim podemos dizer que para a educação de surdos resulte em um ensino e aprendizagem de qualidade há que se melhorar primeiramente a formação dos profissionais que os atendem. Temos entre os ILS pessoas que conhecem muito bem a língua, mas lhes falta um conhecimento maior sobre a linguística e as trocas que podem ser feitas para dar mais significado ao tema que se está discutindo.

Nossa pesquisa teve como prioridade perceber como está à atuação e a formação deste profissional. Esperamos que os resultados alcançados contribua para novos estudos sobre esse profissional muitas vezes discriminado no meio educacional e, no entanto, tão necessário para a mediação do conhecimento e da comunicação entre professor/aluno surdo e entre aluno ouvinte e aluno surdo. O ILS possibilita a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, contudo é importante reafirmar que o responsável pela aprendizagem do aluno surdo é o professor e não o ILS.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa visou desde o início compreender a educação dos surdos e a atuação do intérprete em sala de aula, assim como o perfil deste profissional na literatura e nos documentos oficiais e como se efetiva na prática. Constatamos um distanciamento entre o apresentado teoricamente e o realizado na prática.

Os estudos bibliográficos e a pesquisa de campo nos forneceram dados para responder a seguinte questão: Como está prevista a função do intérprete e de que modo ela se efetiva em sala de aula?

Iniciamos a busca por resposta a questão apresentada acima, pelo levantamento bibliográfico, no qual é apresentado o conceito de surdez e como e suas alterações no decorrer da história.

Em seguida pudemos conhecer o histórico da educação dos surdos da Grécia até a atualidade. O levantamento histórico nos permitiu compreender os métodos educacionais destinados à educação de surdo. O gestualismo utilizado por L'Épée, que fazia uso dos sinais metódicos para ensinar o surdo. O Método oral defendido por Heinicke e Pereira, consistia em ensinar ao surdo a fala oral, este método foi adotado nas escolas para surdos após o Congresso de Milão em 1880. O método oral não supriu as necessidades de comunicação dos surdos, cedendo espaço a um novo método a Comunicação Total, que faz uso tanto dos sinais como da oralidade juntos, pois se acreditou que a junção de sinais e oralidade facilitaria a compreensão do que era dito ao surdo. Porém, a Comunicação Total também não foi capaz de suprir as falhas na comunicação, temos o bilinguismo que chegou às escolas como uma proposta de educação, onde o surdo utilizaria sua primeira língua a de sinais como base para aprender a segunda língua na modalidade escrita ou oral.

Com tantos métodos educacionais para se educar o surdo o indicado nas escolas é o bilíngue, pois com o reconhecimento da língua de sinais com estrutura gramatical própria independente das línguas orais, respeita-se a diferença linguística dos alunos surdos.

A adoção do bilinguismo na educação de surdos e sua inclusão no ensino regular implicam na necessidade de um profissional que conheça tanto a Língua de Sinais como a Língua Portuguesa; no caso do Brasil, utiliza-se na

maior parte das instituições educacionais destinadas a educação de surdos o bilinguismo, no qual se utiliza a língua de sinais sinalizada / falada e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Portanto o ILS é essencial para inclusão do aluno com surdez no ensino regular. Esse profissional é o responsável pela mediação entre surdos e ouvintes, caracterizando a interação entre usuários de línguas distintas.

Nossa pesquisa teve como intuito contribuir para elucidar questões sobre a função e a atuação do ILS em sala de aula no ensino regular. Diante disso buscamos nos documentos legais referências sobre este profissional. Iniciamos com a análise da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como o meio de comunicação próprio da comunidade surda. O reconhecimento de LIBRAS como língua, abriu no cenário educacional espaço para a atuação, necessidade e reconhecimento do profissional ILS.

A Lei da acessibilidade sancionada em 19 de dezembro de 2000 sob o Nº 10.098, ela estabelece que o Poder Público deva viabilizar os meios para romper as barreiras arquitetônicas e de comunicação, garantindo o direito de acompanhante aos surdos e aos cegos, e também, lugar preferencial em ambientes públicos e privados.

Na área educacional ainda temos o PNE de 2001, sancionado sob o Nº 10.172 de 09 de janeiro, a política adotada nesse documento prevê a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, garante também a adequação do espaço físico e de profissionais especializados para acompanhá-los. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica contempla o contido no PNE e faz referência direta ao ILS com o seguinte texto “[...] atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (BRASIL, 2001, p.72).

O levantamento dos documentos oficiais nos trouxe o conhecimento do Decreto Nº 5.636 de 22 de dezembro de 2005 que estabelece a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia. O capítulo V do decreto estabelece os critérios para formação do tradutor e intérprete de LIBRAS.

A última lei sancionada até o término de nossa pesquisa foi a Lei Nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, seu texto regulamenta a profissão do ILS.

O Decreto Nº 5.636 de 22 de dezembro de 2005 e a Lei Nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, corroboram quanto à formação do ILS. De acordo com os documentos a formação desse profissional é dividida em níveis de escolaridade.

Em nível médio dez anos após a publicação do Decreto a formação do Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa deverá ser feita em curso de educação profissional, de extensão universitária, formação continuada promovido por instituições de ensino superior e secretarias de educação, a formação ainda pode ser feita por instituições da sociedade civil representativa da comunidade surda, ou ser convalidado por instituições de ensino superior ou secretarias de educação.

A formação do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa em nível superior dá-se por meio do curso LIBRAS-Língua Portuguesa.

O Código de Ética (em anexo) do profissional intérprete é o primeiro documento a descrever em linhas gerais o perfil do profissional intérprete.

Conhecendo o conteúdo bibliográfico sobre o ILS, passamos para a pesquisa de campo, onde pudemos identificar estes profissionais e sua atuação em sala de aula.

Nossa pesquisa se realizou por meio da observação da atuação do IE na sala de aula nos permitiu constatar a postura desse profissional. Observamos cinco intérpretes atuantes na educação básica, entre eles tínhamos um com formação acadêmica de nível médio, uma cursando o superior em Letras/Libras e os demais formados em curso superior.

Ao observar as salas de aulas, onde o surdo matriculado no ensino comum acompanhado pelo IE, constatamos que a inclusão como é apresentada nos Decretos, Leis e Portarias, se distancia do verificado nas turmas observadas, pois em vários momentos das aulas, os alunos com algumas necessidades educacionais especiais ficam separados dos demais. Essa constatação foi possível porque nos momentos de divisão dos trabalhos os “normais” se reuniam e ficavam os alunos “especiais” para formar um grupo. Constatamos que diante do ocorrido na sala de aula os discentes “especiais” participam do mesmo ambiente que os demais discentes “normais”, mas no momento da formação são excluídos dos grupos e da aprendizagem.

Por que não incluso na aprendizagem? Porque vimos que nenhuns dos professores observados utilizaram uma metodologia diferenciada ou se preocuparam com a aprendizagem dos alunos especiais. No caso do surdo analisamos de acordo com o presenciado em sala de aula que por ter o IE, os problemas ligados à aprendizagem estavam resolvidos, pois o aluno surdo era do IE e não do professor. Constatamos que o professor não interage com o aluno, devido a particularidade linguística do surdo, porém, o professor deve sempre em sala de aula dirigir-se ao aluno e o IE interpreta a mensagem do professor ao aluno e do aluno para o professor, mas o que acontece é o professor chamar o IE, passar as informações para ele, e depois o intérprete passa ao surdo as informações e esclarece as dúvidas dos alunos.

O IE em sala de aula assume funções que não são suas como explicar conteúdo, cobrar os trabalhos que devem ser entregues e até mesmo ajudar a fazer os trabalhos pedidos, pois muitas vezes o surdo não consegue fazê-lo sozinho. O intérprete também auxilia o surdo fora da escola como, por exemplo, agendando e acompanhando o surdo em consultas e a lugares públicos.

A postura do IE é diferente em cada contexto. Embora o Código de Ética estabeleça que o intérprete deva ser neutro, não intervindo, nem manifestando sua opinião. Cada profissional observado em nossa pesquisa apresentou uma postura na sua atuação em sala de aula. Um dos IE observados tinha um bom domínio de LIBRAS, no entanto, deixava de interpretar o que estava sendo dito pelo professor e inicia uma conversa paralela com o aluno. Os professores ao perceberem essa atitude do intérprete, levaram ao conhecimento da direção que o advertiu, mas como ele não alterou sua postura, e na condição de contrato temporário a escola o pôs a disposição do NRE.

Nas observações verificamos a dificuldade do profissional que não tem domínio de LIBRAS para atuar. E se pode perguntar se não tem domínio da língua de sinais, como está em sala de aula? Isso ocorre devido à necessidade de IE e sua carência no mercado de trabalho. O IE tem vontade e se esforça, mas sua defasagem em LIBRAS leva o aluno surdo a buscar alternativas, tais como copiar tarefas dos colegas e não confiar na pessoa que está ali para suprir suas necessidades de comunicação.

Com exceção dos casos relatados, os demais faziam o possível para atender as necessidades dos alunos. Eles relatam que as aulas expositivas como as de biologia, que tem termos específicos, quando as aulas são conjugadas cansam muito o IE, pois trabalhar com duas línguas simultaneamente exige muito esforço mental.

Já em nossas observações percebemos que o IE vai além de sua função, prevista na literatura e nos documentos oficiais. As entrevistas permitiram coletar dados que informam a formação profissional de cada IE e seu conhecimento sobre a profissão. Analisando os dados coletados verificamos, exceto o IE que cursa Letras/LIBRAS, que a formação de intérprete tem sido em cursos aligeirados organizados por instituições credenciadas e secretarias da educação, visando o suprimento da demanda do IE nas escolas regulares.

Essa formação aligeirada traz prejuízos a constituição e atuação desses profissionais, pois ao serem questionados sobre suas funções todos conhecem o Código de Ética, no entanto, não é comum a todos o conhecimento das leis, decretos e portarias que regulamentam sua profissão. Eles afirmam que não conseguem seguir o que está no Código de Ética, porque cada escola, cada aluno tem necessidades diferentes e eles tentam atender as divergências que ocorrem no cotidiano escolar.

Constatamos que de acordo com a necessidade dos alunos que estão matriculados no ensino comum, há a necessidade de adaptações para exercer a função, distanciando dos documentos e da literatura que regem a profissão.

Por fim, podemos afirmar que há uma grande distância entre os documentos estudados e a formação e atuação do IE em sala de aula. O profissional presente na escola é aquele que pelo tempo de atuação iniciou junto com o reconhecimento de LIBRAS, e não tiveram a oportunidade de fazer cursos de formação específica. Entre os entrevistados três dos intérpretes trabalhavam em escolas de surdos e com a implantação do bilinguismo tiveram que aprender a LIBRAS em pouco tempo. De acordo com o relatado pela Intérprete E, foi tirado o oralismo e implantado o bilinguismo, nesse período de transição nem mesmo os surdos da escola conheciam os sinais. Aprenderam a LIBRAS com um instrutor surdo vindo de Curitiba, onde ele aprendeu o básico

dos sinais e partir disso iniciaram uma busca por parcerias para se aprofundarem no estudo e na aprendizagem da língua.

Podemos afirmar que o período de transição entre o oralismo e o bilingüismo, trouxe para os profissionais que atuavam na educação de surdos uma nova metodologia, uma nova língua, e estes profissionais receberam essa mudança, mas não receberam formação para trabalhar com uma nova língua. Dificultando o trabalho destes profissionais que tiveram que aprender a língua em pouco tempo para ensinar ao surdo, respeitando sua língua.

Com a troca do método educacional e a garantia nas leis e decretos dos surdos serem inclusos no ensino regular, surgiu à necessidade do profissional que conhecesse a LIBRAS e a Língua Portuguesa para mediar à comunicação nas salas de aula. Diante desse quadro e a quase inexistência de intérpretes, os professores das escolas para surdos, ingressaram como IE, mesmo sem fluência em LIBRAS.

A maioria desses profissionais busca cursos de aperfeiçoamento, mas como são poucos os cursos ofertados e como no caso do curso de Letra/LIBRAS que tem seus pólos nas capitais estaduais, dificultam o acesso dos profissionais atuantes devido à distância geográfica.

Concluimos nosso trabalho afirmando a necessidade de refletir sobre a formação e as formas de atuação do ILS. É essencial realizar com os profissionais atuantes a revisão dos textos legais que regem suas funções. O ILS necessita de cursos de formação continuada para aprofundar seus conhecimentos em LIBRAS e na sua profissão. Por fim, concluimos que para a inclusão do surdo se efetivar no ensino comum, é preciso dedicar momentos para conhecer o que é a surdez, como esse aluno aprende e quem é este profissional que compõe o novo cenário educacional. O ILS é essencial para inclusão do surdo, mas é preciso ouvi-lo e dar voz para ele participar ativamente no processo de organização da educação de surdos, pois nos momentos destinados a discussão e elaboração de documentos e semanas de formação, o IE pode contribuir com seu conhecimento sobre as particularidades da surdez e a sua função nas salas de aula. Esse momento é necessário para corroborar com as palavras de Lacerda (2009), que quem ensina é o professor e não o intérprete.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial, 2001, p.72. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em 11/07/2011

Brasil. Lei da Acessibilidade Nº10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em 11/07/2011.

_____. LEI Nº 10.436 DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em 11/07/2011
BRASIL.

BRASIL. LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 11/07/2011

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <portal.mec.br> Acesso em 11/07/2011

_____. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 11/07/2011.

_____. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em <http://www.feneis.org.br/page/legislacao_resultado.asp?1> Acesso em 11/07/2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 11/07/2011.

BRASIL. Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em 11/07/2011

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva. RINALDI, Giuseppe (Org.) Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1997.

CAPOVILLA, Fernando César. A evolução nas abordagens à educação da criança surda do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilingüismo. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe: Língua Brasileira de Sinais. Volume II. 3ª Ed. São Paulo: Edusp, 2008. P. 1479-1490.

Decreto Nº 5.626. de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp>> Acesso em 17/07/2011.

ESCOLA A. Projeto Político Pedagógico. 2010.

ESCOLA B. Projeto Político Pedagógico. 2010.

ESCOLA C. Projeto Político Pedagógico. 2010.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Educação para Surdos, para todos. Disponível em: < <http://www.feneis.org.br> > Acesso em 11/07/2011.

FREIRE, Alice M^a da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística. Volume II. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.. 25-34.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e a realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GUARINELO. Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

Instituto nacional de educação de surdos. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>> Acesso em: 15/04/2012.

JIMÉNEZ, Raimundo Real; PRADO, Fernando Rivas; MORENO, Lourdes de La Rosa; RIVAS, Ana Maria Bandera. O deficiente auditivo na escola. In: BAUTISTA, Rafael (Org.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KELMAN, Celeste Azulay. Sons e gestos do pensamento do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Secretaria dos direitos da cidadania. Brasília, 1996.

KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. Educação da Criança Excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos. Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística. Volume II. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 15-26

LACERDA. Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Disponíveis em <http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto29.pdf> Acesso em 11/07/2011.

LACERDA, Cristina B. F. Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

LODI, Ana Cláudia B. & Harrison, Katryn M. P. & TESKE, Ottmar (orgs). Letramento e minorias. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

LODI, Ana Claudia B. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Educação bilíngüe para surdos. In: Lacerda, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. (Org.) Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. P. 60-79

NÍVEIS DE SURDEZ E APARELHOS. Disponível em: < <http://www.surdo.org.br/> > Acesso em: 15/04/2012.

LURIA, Alexander Romanovich. Curso de psicologia geral. Volume I. Linguagem e pensamento. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. Curso de psicologia geral. Volume IV. Linguagem e pensamento. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

OLIVEIRA, Zenaide Souza de; SILVA, Tania dos Santos Alvarez da Silva. Implante Coclear: limites e benefícios. Disponível em: < http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Zenaide%20Souza%20de%20Oliveira.pdf > Acesso em: 13/12/2010.

O SILÊNCIO. DISPONÍVEL em: <http://ouveosilencio.wordpress.com/surdez/inovacoes-tecnicas/>. ACESSO EM: 15/04/2012.

_____. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. 2ª Ed. São Paulo: Ícone, 1990.

QUADROS, Ronice M. O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio À Educação de Surdos, 2004.

_____. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Evaldina. Aquisição de conceitos por alunos surdos inseridos no ensino superior. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Paraná, 2009. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_Evaldina.pdf> Acesso em: 14/04/2012

SACKS, Oliver. Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 7-14

_____. La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Ediunc, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do surdo no Brasil. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação bilíngüe para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2011.

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 15-24

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

7 ANEXOS

ANEXO A – Entrevista semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

1 Identificação dos Sujeitos

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Sexo:
- d. Formação:
- e. Tempo de atuação como intérprete:
- f. Tempo de serviço na escola:
- g. Como ingressou na escola?

2 Trabalho Escolar

- a. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
- b. O Projeto Político Pedagógico refere-se ao intérprete para atender ao aluno surdo? Como?
- c. Como é o seu dia de trabalho na escola? Você tem hora atividade?
- d. Você tem ou não auxílio da equipe pedagógica e professores para exercer o seu trabalho?
- e. Como é feita a avaliação dos alunos?

3 Formação continuada

- a. Tem formação continuada?
- b. Vocês recebem cursos de aperfeiçoamento?
- c. Você participa de cursos?
- d. Quem financia?
- e. Quem são os ministrantes dos cursos? Como são selecionados os palestrantes?

4 Conhecimento sobre a profissão

- a. Como ingressou nesta profissão?
- b. Quais os pré-requisitos para atuar como intérprete na sala de aula?
- c. Como é feita a formação destes profissionais?
- d. Onde você fez seu curso? Como o fez?
- e. Considerando a formação que você recebeu em seu curso sobre as funções e deveres do intérprete, como você analisa sua atuação na sala de aula?

- f. De acordo com os documentos que regulamentam a profissão do intérprete de língua de sinais e suas funções, você considera que o intérprete executa sua função como está nos documentos e na literatura sobre este profissional? Por que?

5 Expectativas

O que você acha que pode ser feito para melhorar o trabalho do intérprete em sala de aula?

ANEXO B - Código de Ética do ILS

Código de Ética dos Intérpretes de Língua de Sinais

- 1) O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas à ele;
- 2) O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja perguntado pelo grupo a fazê-lo.
- 3) O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar os limites da sua função particular - de forma neutra - e não ir além da sua responsabilidade.
- 4) O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e usar prudência em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas.
- 5) O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função;
- 6) O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são disponíveis.
- 7) Acordos a níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS;
- 8) O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;

9) O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais.

9) Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade quando o nível de comunicação da pessoa surda envolvida é tal, que a interpretação literal não é possível e o intérprete, então, terá de parafrasear de modo crasso o que se está dizendo para a pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade.

10) O intérprete deve se esforçar para reconhecer os vários tipos de assistência necessitados pelo surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares.

11) Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve se agrupar com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos e desenvolvimentos, procurar compreender as implicações da surdez e as necessidades particulares da pessoa surda alargando sua educação e conhecimento da vida, e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

12) O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza da Língua de Sinais. E também deve estar pronto para aprender e aceitar sinais novos, se isto for necessário para o entendimento.

13) O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) tem surgido por causa da falta de conhecimento do público na área da surdez e comunicação com o surdo.